

2019

Las comunidades de aprendizaje como una estrategia para la cualificación del ejercicio docente en el Colegio Rogelio Salmona

Francy Janneth Ortiz Luque
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia



Part of the [Educational Methods Commons](#), and the [Educational Psychology Commons](#)

Citación recomendada

Ortiz Luque, F. J. (2019). Las comunidades de aprendizaje como una estrategia para la cualificación del ejercicio docente en el Colegio Rogelio Salmona. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/690

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA
CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO
SALMONA**

Autora:

FRANCY JANNETH ORTIZ LUQUE

**UNIVERSIDAD LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA
BOGOTA, ENERO 2020**

**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA
CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO
SALMONA**

FRANCY JANNETH ORTIZ LUQUE

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Maestría en Docencia

Asesor:

JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ

**UNIVERSIDAD LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN DOCENCIA
BOGOTA, ENERO 2020**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C. 21 Enero 2020

Dedicatoria

Muchas han sido las personas que han hecho que este estudio haya sido posible. Mal haría si no dedico algunas líneas a estos protagonistas. En primer lugar, quiero dedicar a Dios por permitirme la vida y la posibilidad de cada día un nuevo comenzar, a los maestros participantes en este estudio, quienes con sus testimonios de la experiencia docente aportaron a nutrir este estudio. Las condiciones de la investigación me impiden decir sus nombres; ellos saben quiénes son y a ellos toda mi gratitud aunque ya no estemos todos en la misma institución.

Igualmente deseo dedicar este proceso a Cesar Sosa y Twigy Serna; maestros y amigos y a su gran capacidad crítica de observar los fenómenos educativos a la luz de su auténtica, genuina y apasionada forma de comprender el mundo.

A mis estudiantes porque a través de ellos puedo reafirmar que la educación siempre será la alternativa.

Por último, y no por ello menos importante dedico este resultado a mi hijo Hugo Esteban González mi gran maestro de vida, por su criticidad, reflexividad y motivación constante que aporta a mi ser, a mi esposo Víctor Hugo González, quien me ha dedicado tiempo, cariño y respaldo constante, juntos me han enseñado que no todo está perdido, y me recuerdan constantemente que vale la pena luchar por lo que se quiere, a ellos dos gracias infinitas por su apoyo en todo momento.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Laura Benítez, participante en este estudio, con sus aportes, sugerencias y experiencia en temas investigativos; ella sabe de toda mi gratitud en este proceso.

Al rector del Colegio Rogelio Salmona IED La Salle , por su constante respaldo y por su apoyo incondicional para favorecer que este estudio toque algunos asuntos que se pueden hacerse para mejorar nuestro trabajo con los profesores y, por lo tanto, con los niños del colegio.

Agradezco a José Raúl Jiménez, docente, tutor, por sus aportes, reflexiones y lecturas compartidas que permitieron consolidar las ideas inicialmente planteadas.

Agradezco a Yoalberth Majé Orozco; su gran capacidad crítica de observar los fenómenos educativos, por transmitir su pasión y compartir conmigo reflexiones, lecturas e ideas apasionadas que me han permitido razonar sobre nuestro quehacer educativo. Trabajar con él me reafirmó que la educación siempre será la opción.

Tabla de Contenido

Capítulo 1	11
Introducción	11
1.2 Justificación.....	12
1.3 Definición del problema.....	15
1.4 Objetivos	23
1.4.1 General	23
1.4.2 Específicos	23
Capítulo 2	24
Revisión de la Literatura	24
2.1 Ubicación contextual.....	24
2.1.1 Pilares de la propuesta educativa Lasallista (Colegio Rogelio Salmona).	25
2.1.2 Fundamentos Filosóficos del Colegio Rogelio Salmona	29
2.1.2.1 Misión Institucional.....	29
2.1.2.2 Visión Institucional	30
2.2 Rastreo de antecedentes	31
2.2.1 Investigaciones internacionales.....	31
2.2.2 Investigaciones nacionales.	40
2.3 Marco teórico	54
2.3.1 Comunidades de Aprendizaje.....	55
2.3.2 Práctica reflexiva.....	69
2.3.3 Cualificación del ejercicio docente.	79
Capítulo 3	90
Diseño Metodológico	90
3.1 Justificación del enfoque investigativo	90
3.2 Método de Investigación	92

3.3 Instrumentos de recolección de información	96
3.3.1 Encuesta cualitativa.....	97
3.3.2 Entrevista semiestructurada.....	102
3.3.5 Grupos focales.....	105
3.4 Muestra.....	107
3.4.1 Caracterización de la muestra	107
3.5 Técnica de análisis de los datos.....	108
3.5.1 Categorización y Codificación.....	108
3.5.2 Validez de la investigación.	110
3.5.3 Limitaciones.	110
Capítulo 4	112
Análisis de Resultados y Hallazgos	112
4.1 Categorización y codificación de resultados de la Encuesta.....	112
4.1.1 Categorización deductiva de Encuestas.	112
4.2 Categorización y codificación resultados Entrevista Semiestructurada.....	124
4.2.1 Análisis de resultados; proceso de interpretación de las entrevistas.....	140
4.3 Grupo Focal.....	144
4.3.1 Protocolo 1. Comunidades de Aprendizaje Profesionales para Grupos Focales.....	145
4.4 Análisis instrumentos; matriz relacional e interpretativa.....	154
Capítulo 5	158
Conclusiones	158
6.1 En relación con el primer objetivo específico en el cual se propuso identificar los distintos factores que afectan la cualificación del ejercicio docente en los docentes de grado preescolar de la institución educativa Colegio Rogelio Salmona.	158

6.2 En relación con el segundo objetivo específico de establecer las condiciones y características de las comunidades de aprendizaje como estrategia académica aplicable a los docentes de preescolar del Colegio Rogelio Salmona.	159
6.3 En relación al tercer objetivo específico de aplicar un ejercicio de comunidades de aprendizaje con los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona buscando establecer su pertinencia al interior de la institución educativa.....	161
6.4 En relación a la experiencia del proceso investigativo y sus resultados.	162
6.5 En relación a los hallazgos y su correspondencia con los referentes teóricos.	164
6.6 En relación a las reflexiones de la investigadora	168
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	170
ANEXOS.....	179

Lista de Tablas

Tabla 1. Categorización Encuestas Docentes: Factores Personales	113
Tabla 2. Categorización Encuestas Docentes: Factores Académicos y Administrativos	117
Tabla 3. Categorización Encuestas Docentes: Factores Asociados al Clima Organizacional	119
Tabla 4. Descripción General de las Categorías de la Encuesta Docente	121
Tabla 5. Categorías y Codificación en las Entrevistas	125
Tabla 6. Matriz de Sectorización de Textos Entrevista Docentes de Preescolar Colegio Rogelio Salmona	125
Tabla 7. Matriz Relacional Entrevistas	137
Tabla 8. Pasos del Desarrollo del Protocolo N°1. Primer Grupo	149
Tabla 9. Pasos del Desarrollo del Protocolo N°1. Segundo Grupo	150

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Pilares de la propuesta educativa Lasallista (Colegio Rogelio Salmona)	29
Ilustración 2. Valores Institucionales Colegio Rogelio Salmona.....	30
Ilustración 1. Procesos de la Investigación Acción según Kemmis y MacTaggart 1988.	95

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado Universidad de la Salle.....	179
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada DP1.....	181
Anexo 3. Entrevista Semiestructurada DP2.....	184
Anexo 4. Entrevista Semiestructurada DP3.....	187
Anexo 5. Entrevista Semiestructurada DP4.....	190
Anexo 6. Entrevista Semiestructurada DP5.....	193
Anexo 7. Entrevista Semiestructurada DP6.....	196
Anexo 8. Encuestas Docentes.....	199

Capítulo 1

Introducción

El proyecto “Las Comunidades de Aprendizaje como una Estrategia para la Cualificación del Ejercicio Docente en el Colegio Rogelio Salmona” se consolida como un medio propicio para generar reflexiones en el ámbito académico sobre los distintos factores que afectan la cualificación de los docentes en su ejercicio profesional y ¿cuál es el papel que cumplen las instituciones educativas frente a este tipo de procesos? para ello, el trabajo investigativo centró su atención en definir, identificar e interpretar tres categorías relevantes: la cualificación del ejercicio docente, la práctica reflexiva y las comunidades de aprendizaje; considerando que esta última se convierte en la piedra angular sobre la cual se pueden edificar distintos mecanismos de participación, integración, diálogo y reflexión de los maestros al interior de las instituciones.

El proceso investigativo se desarrolló en el Colegio Rogelio Salmona de la localidad de Ciudad Bolívar, considerada una zona con amplias necesidades educativas, en donde la institución ha venido consolidándose con una propuesta académica basada en los postulados filosóficos de la comunidad Lasallista desde los cuales toma auge la justicia, la fraternidad y el servicio, convirtiéndose para este colegio en pilares fundamentales de su accionar en la comunidad, reflejando una cultura de compromiso y avance social.

El proyecto planteó como objetivo principal Desarrollar con los docentes de preescolar del Colegio Rogelio Salmona de Bogotá una estrategia académica que permita cualificar el ejercicio docente, para desde allí formular una propuesta que permita avanzar significativamente frente al tema. Para ello se hizo indispensable establecer las condiciones y características de las comunidades de aprendizaje como estrategia académica aplicable a esta institución, y delimitar su contribución en la mejora del ejercicio profesional de los docentes de preescolar. El estudio se desarrolló bajo el enfoque de la investigación cualitativa específicamente desde la Investigación Acción Educativa (IAE) considerando que como estudio cualitativo se convierte en un medio propicio para el entendimiento de la realidad y del fenómeno a estudiar, haciendo posible reconocer y comprender el marco de las relaciones humanas y sociales, las dinámicas, opiniones, percepciones y experiencias que sumergen a los maestros de preescolar y su realidad. Asimismo,

la IAE contribuyó a realizar un proceso investigativo que empezó a generar cambios en las actitudes de los maestros reivindicando el diálogo y determinando su papel fundamental en los procesos que se deben dar en la praxis docente, así como en la construcción de sus saberes, aprendizajes y en su desarrollo personal y profesional.

Desde estos referentes investigativos se aplicaron encuestas en la fase diagnóstica a los docentes de primaria, definiendo como muestra para el proceso seis maestros de preescolar, con quienes se llevó a cabo la técnica de grupo focal y entrevistas semiestructuradas, así como la aplicación de la estrategia de comunidades de aprendizaje (CDA), ya que de acuerdo al rastreo de la literatura las CDA pueden generar interacciones y acciones para alcanzar propósitos compartidos, siendo una manera propicia para aprender y trabajar conjuntamente desde un proceso de aprendizaje colaborativo y reflexivo que beneficia a toda la comunidad de la institución. No obstante, en la pertinencia de este estudio, se retomaron las comunidades de aprendizaje profesional con el ánimo de discernir y dialogar sobre los factores influyentes en su proceso de cualificación permanente y en las necesidades que presentan frente a su ejercicio profesional, convirtiéndose este proceso investigativo en una oportunidad para que la investigadora desde su papel de coordinadora académica de primaria y de preescolar en esta institución, pueda plantear a su interior nuevos escenarios de construcción y participando colectiva, en los que los maestros puedan reivindicar y mejorar su práctica docente, así como resignificar su profesión desde la reflexión y reflexión en la acción.

Siendo correspondiente con lo anterior, esta investigación se vincula al proyecto educativo institucional del Colegio Rogelio Salmona, con su misión, visión y objetivos y con el interés de brindar a sus estudiantes un servicio de calidad, en donde el maestro juega un papel fundamental para la transformación social y cultural del país, por lo tanto, se deben brindar condiciones favorables para su desarrollo profesional y el reconocimiento a su labor.

1.2 Justificación

Este proyecto toma relevancia desde distintas perspectivas; unas relacionadas con factores extrínsecos a las instituciones educativas, que hacen necesario que al interior del sistema

educativo del país empiece a pensarse más en la función que desempeñan los docentes al interior de las instituciones y del sistema, el papel fundamental que cumplen en los procesos de transformación social y en la solución de distintas problemáticas que se afrontan en la actualidad.

Por mucho tiempo se ha pensado en la calidad de la educación, no obstante, esto no necesariamente involucra la calidad de vida de los docentes, ya que su formación puede ser un factor influyente sobre esta, en su mejora, pero no presupone un aspecto que realmente optimice las condiciones de vida de este profesional, de allí, que sea necesario volcar la mirada sobre estos actores educativos, pensar en un docente que reflexiona y se preocupa perseverantemente por avanzar en su formación y en su cualificación profesional, que sea reconocido y valorado socialmente, al que se le permita hacer de su profesión un verdadero acto de reflexión, diálogo y participación activa, que cuente con los medios y los recursos para ejercer su labor y pueda poner al servicio de la comunidad todas sus potencialidades, capacidades, sentires y haceres. Por supuesto, para ello, también se requiere maestros interesados en hacer de su quehacer cotidiano algo verdaderamente significativo y valedero para la sociedad.

Otra perspectiva que justifica y orienta este proyecto, está centrada en los factores intrínsecos, propios a las instituciones educativas, en cómo desde sus distintas dialécticas y dinámicas propician la intervención de los maestros, permitiendo un desenvolvimiento reflexivo, en el cual pase de ser simples obreros y transmisores de conocimiento a convertirse en profesionales reconocidos y apreciados por sus distintas formas de pensar, actuar y sentir.

Aunque cada institución representa un mundo con distintas lógicas e interacciones y aunque estos planteamientos no suponen una generalidad, lo observado y analizado durante veinte años de experiencia profesional ejerciendo cargos como docente y coordinadora académica, permiten reconocer que existe una realidad y necesidad en que al interior de las instituciones se instauren reformas estructurales en las que se logre una expansión de la función docente, esto por supuesto no implica, un aumento de las múltiples tareas que ya se le imponen, sino desde la riqueza de su experiencia y saberes, es decir, pensar la profesionalización docente y su cualificación, no como un elemento generalizador del sistema, sino desde la contextualización social e histórica que ha definido su desarrollo, su papel en la sociedad, que ha legitimado su

oficio y que lo ha hecho un actor fundamental en el avance de las generaciones. Por consiguiente, al crear los ambientes propicios para que el docente tenga un auténtico espacio de comunicación, diálogo, reflexión y acción, disertación y concertación, de cualificación y perfeccionamiento de su ejercicio profesional, de encuentro y desencuentro con sus propios intereses, necesidades y motivaciones; sea un escenario que lo lleve a sentirse realmente realizado y comprometido con su razón de ser en la sociedad. Aunque esto desde luego implique destinar medios, tiempos, recursos y quizás nuevas manera de concebir la función docente y la cotidianidad de las escuelas y colegios.

A lo anterior se suma, la importancia que tiene la cualificación del ejercicio docente, para el siglo XXI, para la UNESCO (2013) esta es imprescindible, ya que está directamente relacionada con los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en las escuelas. Supone entonces, liberar todo el potencial del maestro para mejorar la educación. En el informe mundial de la Educación para todos 2013 – 2014, se plantea como una de las cuatro estrategias para resolver los problemas educativos en el mundo, esto supone UNESCO (2014) capacitar a los docentes en el trayecto de su quehacer y desarrollo profesional. Al respecto esta entidad muestra estadísticas importantes en las que en uno de cada tres países y menos de las tres cuartas partes de los docentes se cualifican de acuerdo con las normas nacionales. Esto presume, no solo una falta presupuestal estatal para tal fin, sino de la formulación de políticas que garanticen la formación continuidad de los docentes, aspectos que involucren no solo al estado como garante de estas condiciones, si no a las instituciones educativas donde laboran y a los mismos maestros.

Ante estas necesidades y realidades el Colegio Rogelio Salmona, a partir de este proyecto investigativo, el cual toma curso en la coordinación académica de primaria y preescolar plantea una estrategia que permita visibilizar la voz de los maestros tomando como eje fundamental las comunidades de aprendizaje, por considerarlas, espacio que transforma el ambiente educativo en un escenario de construcción de conocimiento, diálogo, participación y comunicación, que dinamiza aprendizajes y convoca a los maestros a cualificarse continuamente desde el intercambio de experiencias, opiniones y reflexiones sobre su realidad, quehacer educativo y cotidianidad. Siendo el resultado de la fase diagnóstica y de las necesidades expresadas en las entrevistas semiestructuradas, para ser asumida como una directriz institucional que promueva el

intercambio y de soluciones a diversas problemáticas no solo en materia de la capacitación docente, sino que puede ser utilizada para solucionar problemas y necesidades de convivencia, rendimiento académico, de orden social y cultural que vive la institución.

Por lo anterior, este proyecto se sustenta en las mismas realidades e intereses de la comunidad educativa, de los docentes participantes y de la investigadora, tratando de buscar medios y ambientes que propicien un avance significativo de las prácticas educativas, de estudiar las experiencias y reflexiones de los docentes para crear situaciones de cambio que mejoren su praxis reflexiva y ejercicio profesional.

1.3 Definición del problema

Los sistemas educativos en la actualidad enfrentan una serie de retos y problemáticas que convergen desde diversas lógicas, algunas relacionadas con la macroestructura educativa dentro de las cuales se destacan; las políticas educativas contemporáneas, la ineficiencia presupuestal o económica a nivel educativo, distintas racionalidades del conflicto colombiano que han traspasado los muros de las instituciones educativas desencadenado diversas formas de violencia escolar, los factores de riesgo asociados a la profesión docente, la realidad y condiciones que viven los maestros en el país; y por supuesto, las marcadas estructuras rígidas que siguen argumentando algunas instituciones educativas. Aspectos que han influenciado de manera significativa en los distintos procesos que se llevan a cabo en la microestructura escolar desde las cuales toma cabida multiplicidad de dinámicas y dialécticas que influyen en la tarea educativa.

Por lo anterior, se considera que uno de los contenidos a priorizar en cualquier transformación educativa tiene que ver con la “cuestión docente” especialmente en lo que atañe a su formación, a la cualificación de su ejercicio profesional en la práctica, a razón de que sobre esta convergen diversas variables que en algunos casos desencadenan el éxito o el fracaso no solo del docente, sino de los estudiantes e inclusive de las mismas instituciones educativas. Existen varias razones por las cuales los docentes terminan anquilosándose en su labor y perdiendo motivación hacia el proceso educativo, siendo determinantes aspectos como:

Las condiciones desfavorables para la labor docente. Hace referencia a distintos procesos que se evidencian en el contexto social, cultural, político y económico de país, Vaillant (2005) y Díaz (2001) plantean que se han suscitado “reformas en las regiones que han relegado la participación de los docentes en el proceso de formulación de políticas estatales” (p, 2) especialmente en Latinoamérica, donde las condiciones laborales de los maestros han cambiado radicalmente en la última década, asociándose a modelos de calidad educativa centrados en la profesionalización docente, cuando en esencial esta es el resultado de múltiples factores. Por otra parte, están los cambios producidos por el decreto 1278 del 2002 en Colombia, el cual establece la posibilidad de ingreso de profesionales de otras áreas al magisterio para ejercer la docencia, crea diversas dinámicas entre el docente y el conocimiento, disposiciones y obligaciones docentes, reformas en el escalafón, la organización salarial y sindical.

La estructura interna del decreto 1278 del 2002 y los altos recursos económicos asociados al ascenso de docentes en el escalafón crean las condiciones para que la expansión de la docencia continúe acompañándose de una heterogeneidad y desigualdad creciente en término de género, formación profesional, condiciones laborales y salariales (Bautista, 2009, p 113).

Además, la situación social de país desencadena entre otras problemáticas una subvaloración de la función docente en el contexto, amenazas y segregación, modelos de subordinación del oficio docente, convirtiéndolo en ciudadanos de segunda, lo enajena de su praxis, lo cansa e ‘inmediatiza’, lo envuelve y sumerge en estados de mediocridad e inoperancia pedagógica (Freire, 2008), configurándose una nueva manera de entender y ejercer la labor docente al interior de las instituciones educativas y asumiendo nuevas moradas frente a diversos escenarios.

La profesionalización docente. El grado de profesionalización de los docentes depende de los escenarios en los que se analiza, por considerarse que no corresponde exclusivamente al educativo, sino al personal, familiar y social. No se puede, por tanto, desconocer que el ejercicio docente opera bajo diferentes agentes que hacen parte de su cotidianidad, por una parte está la norma, el imaginario y la representación social, es decir, lo que la sociedad espera de él, desplegándose de allí su reconocimiento, obligaciones y sanciones, por otra parte, el nivel de compromiso en la práctica docente que converge bajo tensiones, aprendizajes y distintas formas

de ver y comprender la profesión y los marcados condicionamientos éticos y morales. También se encuentran los problemas que afectan al docente, Esteve (1987) acuñó el término “malestar docente” para abordar las condiciones psicológicas, sociales, medioambientales y personales que perturban la tarea docente y su desarrollo profesional asociadas a la evaluación docente, la estabilidad, el exceso de funciones y tareas del docente (algunas asumidas fuera de la institución) la falta de oportunidades para la capacitación y cualificación profesional, los bajos incentivos y estímulos a su quehacer, las situaciones de traslado, absentismo, deserción de la profesión, estados de enfermedad laboral, ansiedad y depresión.

De esta manera en la profesión docente juega un papel relevante la satisfacción personal, profesional y la motivación que encuentre en su entorno educativo, “los profesores pueden desear permanecer o no en el cargo. Sin embargo, esto es un aspecto que en general en las políticas, no sólo del país, sino de Latinoamérica, se encuentra ausente” (Bautista, 2009, p. 123), es decir, con poco análisis e importancia.

La realidad del maestro en las instituciones educativas. Las lógicas y las dinámicas que se presentan en las instituciones educativas comprenden un escenario diverso y complejo para el docente, no solo por las múltiples funciones y responsabilidades que le confieren, sino por los roles, las relaciones, exigencias y cambios que demanda este medio. El docente se enfrenta así a un espacio en el cual se tejen diferentes conflictos, contingencias y violencias enraizados en el clima institucional, ante la implementación de currículos, formatos, modelos y proyectos en algunos casos, sin haber participado en su definición o con una organización rígida, a relaciones de poder que terminan proletarización su función con innumerables tareas y encargos, con situaciones de empleabilidad lamentables, se enfrentan a su vez, a una marcada superposición de criterios de cantidad sobre los de calidad educativa, que han traído consigo; mayor número de estudiantes por curso, desgaste físico, emocional y psicológico para el docente, el poco reconocimiento de su función y una marcada resistencia al cambio y a la apertura en materia de cualificación y formación del docente en ejercicio.

Uno de los problemas que ha trascendido del panorama social al institucional tiene que ver con las disfunción en los roles, es decir, cuando una cosa es lo que socialmente se espera del

docente, otra lo que verdaderamente hace y lo que él cree que debe hacer, en términos de su proyecto de vida, desde la teoría de los roles, cuando uno de estos no está en congruencia con los otros, se genera un conflicto, inconformidad y desmotivación en el desempeño laboral. Es común encontrar una brecha entre lo prometido y la manera como se procede en las aulas de clase, entre la idea y la acción, se cae de manera consciente o inconsciente en la rutina, en espacios de aprendizaje poco significativos que no transforman ni pasan de ser insípidos y de corte convencional (Perkins & Wilson, 2010).

Todo maestro y maestra quiere y espera de la profesión, y aunque de manera diversa por sus propias historias y proyectos de vida, quiere y espera también desde los sentidos y búsquedas comunes en su labor pedagógica; compromiso social, construcciones de identidad y proceder ético-político, pretensiones de y desde agremiación, a su vez desde las dinámicas locales y globales y los cambios emergentes para su profesión (Velásquez, 2007, p 14).

Por consiguiente, el docente no solo se enfrenta a una serie de retos en el contexto educativo, sino ante situaciones diversas y cambiantes que aquejan su desempeño o ejercicio profesional al interior de la instituciones, siendo en ocasiones mucho lo que se espera y se le exige y poco lo que se le reconoce y retribuye.

Se produce un conjunto de condiciones a las que el esfuerzo y la competencia del maestro son insuficientes para alcanzar las que –se supone- han de ser metas de su actividad educativa; ese conjunto aparece como productor de tensión, de “estrés”, resultado de sentimientos negativos, de insatisfacción y decremento de la motivación. Aumenta la posibilidad de actividad ineficaz, fracasada, se agrava la tensión y sentimiento de inutilidad completa [...] De este proceso se da el maestro “quemado” no tanto por algún momentáneo fracaso cuanto por el impacto negativo, acumulativo a largo plazo, de sucesivas y cada vez más profundas experiencias de fracaso en su esfuerzo docente (Velásquez, 2007, p, 15).

Le corresponde en tal caso a las instituciones tener en cuenta la realidad en las cual se sumergen los docentes, identificando las problemáticas reales que influyen en la tarea educativa, en la cualificación de su ejercicio profesional, y desde allí, establecer las estrategias necesarias para mejorar las condiciones laborales y los distintos procesos académicos y administrativos a los

que están llamados a cumplir en el ámbito institucional y social. La cualificación del ejercicio docente, supone más allá de un cúmulo de tareas, para insertarse en el desarrollo de diferentes procesos que lleven a estos actores educativos, a las instituciones y al actual sistema educativo a pensar en el maestro como un sujeto activo, que piensa, siente y actúa. Para Imbernón (2017) esto supone:

Evaluar la necesidad potencial y la calidad de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones; desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza en un contexto determinado, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación; suministrar las competencias para ser capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado; comprometerse con el medio social. Todo esto supone una formación permanente que desarrolle procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve (p. 13).

La tarea docente. Otro aspecto relevante está referido a las funciones o tareas que debe cumplir el docente al interior de las instituciones, considerando que la práctica docente enfrenta múltiples desafíos; por un lado están las exigencias del conocimiento profesional, siendo estos una demanda permanente, la modificación de actitudes y valores conforme a las condiciones y realidades del ámbito escolar, la puesta en escena de diversas metodologías y estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la realidad social y cultural de los estudiantes, los retos en materia innovación y desarrollo tecnológico, la heterogeneidad y cantidad de estudiantes, los diversos factores ambientales, la aplicación normativa de diversos instrumentos; formatos, planes y proyectos que agobian y agotan al docente en su labor diaria, la aplicación de registros y bitácoras que en algunos casos terminan siendo un requisito poco reflexivo pero sí, muy dispendioso. Lo que se ha observado desde la experiencia académica y administrativa que se ha llevado a cabo por casi veinte años de servicio en diferentes instituciones educativas, y estando a cargo de la coordinación académica, es que existe en el ejercicio docente una tendencia a la desmotivación, un anquilosamiento de la profesión, siendo uno de los factores relevantes el diseño y la aplicación de instrumentos como las bitácoras de clase, instrumentos que se aplican en varias instituciones educativas con el ánimo de que el maestro realice las planeaciones de clase, genere un ejercicio reflexivo sobre su actuación pedagógica y haga un registro detallado de

los procesos que desarrolla en el aula, pero para muchos, terminan siendo un simple requisito que responde más al actual sistema de gestión de calidad en las instituciones, de carácter poco reflexivo en su quehacer cotidiano. El planteamiento esencial, es que estos instrumentos suelen convertirse en una tarea engorrosa y poco provechosa para los docentes, especialmente en lo que respecta a cualificar su ejercicio profesional.

Aunque la idea central de que las bitácoras de trabajo se convierta en una herramienta o estrategia para que el maestro logre procesos de reflexión sobre su quehacer y mejore su desempeño, terminan siendo un acto instrumental al que no se le dedica espacio, ni tiempo institucional para su lectura, reflexión, análisis y socialización. Lo que se ha evidenciado en la experiencia laboral, es que el registro en las bitácoras resulta ser insípido y superfluo, poco analítico y descriptivo, observándose, una inexplicable incapacidad de registrar las prácticas y vivencias desarrolladas en el aula, y porque no decirlo, presentándose una aparente oposición por parte de los maestros hacia su diseño e implementación, lo que genera desde luego poca reflexión y sistematización.

Una institución preocupada en la cualificación de sus maestros (lo que redundaría en mejores procesos de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes) estará comprometida con ampliar los escenarios de reflexión, participación, diálogo, de generar ambientes y mecanismos para que los docentes construyan y reconstruyan nuevos significados en su acervo teórico - práctico, para que puedan encontrar sentido a sus vivencias y experiencias en el aula, hacer interlocución con sus pares, entrar en nuevos y variados esquemas de pensamiento y reflexión cooperativa que los lleve indiscutiblemente a transformar sus prácticas, reconocer sus falencias, fortalezas, debilidades y a asumir su ejercicio docente como una tarea inconclusa que requiere ser revisada, repensada y reevaluada permanentemente. No se puede pensar, entonces, en un maestro que no reflexione permanentemente sobre su quehacer, que no avance en su formación, que no innove y genere interacciones en procura de establecer cambios en la realidad existente, dejaría su labor inevitablemente en un estado de inercia, que lo catapultaría en la mediocridad; sin embargo, esta es una realidad que se ha venido observando y analizando en varios escenarios educativos de los cuales se ha formado parte, no solo desde la estructura académica sino administrativa.

Aunque la cualificación del ejercicio docente no depende exclusivamente de estos factores instrumentales como ya se ha mencionado, si es relevante considerar que los distintos procesos y procedimientos que las instituciones realizan deben promover una cultura reflexiva que los lleva a mejorar su desempeño laboral, esto supone en gran parte replantear en sus métodos, modelos y paradigmas epistemológicos y pedagógicos desde los cuales se concibe la tarea docente y el acto de educar como escenarios de reflexión y transformación. No se puede desconocer que el docente, ha sido llamado, en ocasiones a implementar currículos, textos, formatos, modelos y proyectos en las instituciones, sin haber participado de su definición, esto abre una brecha importante y circunstancial en la manera como se concibe la tarea docente, su falta de intervención en estos procesos, termina dejando de lado su inteligencia, experticia, capacidad creativa y liderazgo, en un papel de simple transmisor u operador. No se pretende por supuesto, desde esta idea, desconocer la labor imperiosa de las instituciones por organizar sus distintos procesos académicos y administrativos mediante el cumplimiento de normas técnicas y manuales, lo que se pretende aquí, es precisar, la importancia de que el docente asuma un papel protagónico en estos ejercicios institucionales, desde lo cual, podrá entender y evolucionar en su manera de enseñar y aprender, haciendo del educar un acto verdaderamente significativo, congruente, real y placentero.

La práctica reflexiva. Ser docente supone desde una perspectiva amplia sumergirse como lo menciona Schön (1992) en la “complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los canones de la racionalidad técnica” (p, 4) pues en eso se sustenta la praxis docente. La teoría de este autor, centrada en la reflexión en la acción, supone en un marco global, profesionalizar la labor docente, llevándola a alcanzar la integración inteligente entre la teoría y la práctica, viendo en este sentido, el conocimiento y el hacer, como instrumentos sobre los cuales se reflexiona permanentemente. Sin embargo, desde esta mirada, el conocimiento deja de ser fragmentado en memorias semánticas para entrar en esquemas de razonamiento, dando al maestro la posibilidad de un pensamiento práctico.

El nivel de pensamiento práctico al que debe llegar todo maestro, comprende para Schön (1987) la mediación directa en diversos procesos interdependientes “el conocimiento de la acción, la reflexión en y durante la acción y la reflexión en la acción y sobre la reflexión de la

acción” (p, 29) siendo esto, la piedra angular sobre la cual se va tejiendo la profesión docente, se va cualificando y recobrando sentido. Cabe resaltar, que lo que se evidencia en muchas instituciones desde la experiencia laboral que se ha tenido, es que los docentes poco reflexionan sobre su quehacer, existiendo múltiples factores para ello, por una lado, el cumulo de tareas académicas y administrativas, el agotamiento o cansancio propio del ejercicio docente (diversidad de grupos, tareas, horarios y número de estudiantes por grado) la falta de tiempo, recursos y medios para generar ambientes de reflexión académica, la desmotivación, el predominio del contenido sobre la reflexión, la enfermedad laboral, la marcada necesidad de llenar registros, formas técnicas, bitácoras o planes de aula, que en muchas ocasiones, como se mencionó anteriormente, se queda en un acto netamente operativo con poca transcendencia sobre las reflexiones pedagógicas y académicas de la labor docente. Por otro lado, muchos docentes pueden tener diversas e interesantes reflexiones sobre su acción pedagógica, pero estas, no son sistematizadas. Se evidencia a su vez, que los docentes acuden a sus pares para que les ayuden a tomar decisiones sobre lo vivido en el aula, siendo un medio que le permite adquirir elementos para solucionar inconvenientes inmediatos o afrontar situaciones inesperadas laboralmente.

Desde la experiencia en el Colegio Rogelio Salmona se ha observado a lo largo del 2019 en la labor que se desempeña en la coordinación académica de los grados de primaria, que los docentes poco reflexionan sobre su ejercicio profesional y sistematizan sus experiencias, existiendo por supuesto, varias causas para que esto suceda, las cuales no se justifican exclusivamente en las características o particularidades del docente, sino que algunas, se suscriben a las dinámicas institucionales, por nombrar alguna, se considera relevante, la falta de espacios aptos para el encuentro, el diálogo y la reflexión académica, para las experiencias, dificultades y retos que se afrontan en el día a día con los estudiantes, con los pares académicos, con los mismos padres de familia o con las tareas que configuran el rol docente. Supone considerar, que la reflexión sobre el práctica y la cualificación del ejercicio docente, no solo comprende un tema técnico en su hacer, sino que trasciende desde una concepción axiológica, social y humanista, que requiere ser atendida por las instituciones, en esa estrecha relación que deben existir entre los procesos que se realizan y los productos que se obtienen y se esperan. Es decir, la reflexión y el análisis sobre los medios y los fines educativos.

La educación tiene una serie de desafíos, el tercero plantea la dificultad de lograr estrategias integrales y coherentes que conlleven a mejorar la calidad del docente debido a la diversidad y cantidad de perfiles que se cruzan en el quehacer educativo, aunado a los gremios y grupos sociales que también tienen voto cuyas demandas no siempre coinciden o son complementarias. Se requiere una reforma diseñada que incorpore conceptos de participación docente y estimule la re-creación de procesos de enseñanza o el diseño de innovaciones en las escuelas mismas, esto sin duda requiere el recurso por parte del Estado y la aceptación para su efectiva aplicación por parte de los involucrados, lo cual poner a todos en una misma sintonía resulta muy difícil. (Aguerrondo, 2003, p, 20)

De acuerdo con lo anterior surge la siguiente pregunta investigativa a resolver en el marco del presente trabajo ¿Cómo se puede cualificar el ejercicio docente de los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona desde el trabajo por comunidades de aprendizaje de maestros?

1.4 Objetivos

1.4.1 General. Desarrollar una estrategia académica que permita cualificar el ejercicio docente con los maestros de preescolar del Colegio Rogelio Salmona de Bogotá.

1.4.2 Específicos

Identificar factores que inciden en la cualificación del ejercicio docente en los docentes de preescolar de la institución educativa Colegio Rogelio Salmona.

Establecer condiciones y características de las comunidades de aprendizaje de maestros como estrategia académica aplicable a los docentes de preescolar del Colegio Rogelio Salmona.

Desarrollar un ejercicio de construcción de comunidades de aprendizaje con los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona y establecer su pertinencia al interior de la institución educativa.

Capítulo 2

Revisión de la Literatura

En este capítulo se encuentran los siguientes apartados; el primero relacionado con la ubicación contextual del proyecto investigativo; el segundo, comprende un rastreo a nivel nacional e internacional de las investigaciones y artículos importantes evidenciado como antecedentes investigativos; el tercer apartado, corresponde al marco teórico que sustenta la investigación y el análisis de las categorías propuestas.

2.1 Ubicación contextual

El estudio se llevó a cabo en el colegio Rogelio Salmona I.E.D ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar de Bogotá entre el barrio Madalena e Isla del Sol, el cual nace de la preocupación de la Secretaría de Educación Distrital (SED) de ubicar una institución en esta zona para suplir las necesidades educativas de estas comunidades. Así desde el 2016 la SED inicia un proceso de comunicación directa con los habitantes de estos sectores con la intención de recibir información sobre los requerimientos de la comunidad y de esta manera desarrollar un proyecto educativo contextualizado y articulado a la realidad. Eligiendo para ello, un predio denominado por la comunidad como “la frontera” ya que literalmente dividía los dos barrios (Madelena e Isla del Sol) y el cual era una zona restringida para los habitantes por las problemáticas de inseguridad y vandalismo.

Cuando la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) decide desarrollar el proyecto varias firmas constructoras fueron convocadas a concursar en la licitación pública para la construcción de la planta física. La elegida para ese propósito fue la firma Colpatria, encargada de convertir en realidad la propuesta arquitectónica de FPArquitectura, un equipo de jóvenes arquitectos de Medellín, que concursó y tuvo el privilegio de ver convertido su proyecto arquitectónico en la hermosa planta física con la que se cuenta actualmente. Vale la pena resaltar, que la constructora realizó diversas reuniones con la comunidad para analizar el impacto de la obra en su entorno, obteniendo como resultado importantes y pertinentes iniciativas a tener en cuenta en el proceso,

de ese diálogo con la comunidad sale el nombre de Colegio Rogelio Salmona IED, cambiando el que inicialmente se le había adjudicado como Colegio Madelena IED.

Asimismo, la SED convocó a varios grupos educativos con idoneidad y amplia experiencia a participar en la licitación pública con el fin de elegir el que administraría la Institución con un Proyecto Educativo viable y altamente contextualizado, recibiendo propuestas de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas - La Salle, Alianza Educativa, Fundación Educativa Don Bosco y Cafam, obteniendo el contrato la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas - la Salle. En virtud de este, se propuso planear y proyectar detalladamente la institución en todos los aspectos, iniciando labores administrativas a partir del día 16 de enero de 2019 y académicas 5 semanas posterior a fecha de ingreso de todas las instituciones educativas, contando con un plan de contingencia para reponer el tiempo perdido y cumplir con las 40 semanas reglamentarias de clases exigidas por el MEN.

El colegio cuenta hoy en día con todos los procesos, proyectos y actividades que exige la Secretaria de Educación Distrital y el Ministerio de Educación Nacional. Desde su apertura se ha dado a la tarea de generar procesos de inclusión y respuesta educativa a las necesidades de la comunidad de los barrios Madelena e Isla del Sol y sectores cercanos, convirtiéndose además en un medio y espacio para disminuir las marcadas problemáticas y situaciones de conflicto, siendo además un eje dinamizador de la convivencia pacífica y progreso para esta zona de Bogotá.

En la actualidad se encuentran matriculados un total de 1500, niños, niñas y jóvenes, dentro de los cuales se ha admitido en promedio de 70 niños venezolanos y un grupo de al menos 20 niños diagnosticados con necesidades educativas especiales, que hacen de la institución un ambiente inclusivo, propio de los principios que rigen la tradición y espiritualidad Lasallista.

2.1.1 Pilares de la propuesta educativa Lasallista (Colegio Rogelio Salmona).

Las propuestas educativas se configuran sobre cinco pilares fundamentales; el antropológico, teleológico, pedagógico, social y legal, cada uno de ellos estructura el proyecto educativo institucional y le da sentido a los valores que promueve la familia Lasallista.

2.1.1.1 Antropológico. La propuesta educativa concibe al ser humano como una “persona” digna de acogida, respeto y solicitud amorosa; con una vocación y una misión por descubrir y desarrollar, como un ser en el mundo, libre, autónomo, trascendente y auto-trascendente, activo que solo puede desarrollarse con y para los demás, construyendo su propia historia y la de la humanidad. En este sentido el horizonte misional asume la persona como el referente para la acción de la comunidad educativa y de sus miembros, lo entiende como un ser con la dignidad de ser humano, que desarrolla diversas formas de ser y hacer, es multidimensional en especial biológico, histórico y agente, que está condicionado por su entorno. Reconoce que, aunque capaz de superar todo determinismo sociocultural cuenta con las mismas necesidades que cualquier otro ser vivo, es decir, de filiarse y afiliarse solidariamente con los otros y de crear un mundo mejor y transformarlo.

Entendiendo que cada persona es histórica, como proceso histórico en construcción sujeta a un espacio y a un tiempo determinado, que en la interacción con las otras personas construye la historia de la comunidad, de la sociedad, del país y de la humanidad. En consecuencia, es concebido como agente; un hacedor de mundo, un configurador de realidades, que tiene la capacidad de generar las transformaciones necesarias para cimentar una sociedad libre, justa, equitativa y en paz.

Por consiguiente, la comunidad educativa propone propiciar el ejercicio de la autonomía y libertad, para que cada uno de sus miembros pueda transformar sus circunstancias y ser parte activa de la historia y no simple espectador. Para ello, promueve prácticas respetuosas que aporten al florecimiento humano y las condiciones necesarias para desarrollar capacidades en todas las dimensiones del ser humano.

2.1.1.2 Teológico. Este pilar aborda en el contexto educativo una misión sostenida en el humanismo cristiano, desde el cual se da la comprensión de lo que se entiende por escuela católica con tradición Lasallista, en concordancia con el horizonte institucional, propone constribuir en la construcción de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, basada en el trabajo por la liberación del mal en todas sus formas, especialmente el de la ignorancia y la pobreza; edificar una realidad de justicia, paz, libertad y de crítica frente a las situaciones injustas

e inhumanas, entendiendo que estas involucran a toda la sociedad y en ella a la escuela, buscando medios para la superación de la miseria y la reconciliación.

Desde esta perspectiva se ve a la escuela como una comunidad educativa, llamada a anunciar la verdad desde sus discursos y sus acciones, a hacer de sus vidas testimonio y ser agentes comprometidos con la historia; una comunidad que desde la acción conjunta y discursiva aporta al conocimiento de la verdad de los hechos, de la historia, de los fenómenos, del hombre y de la sociedad. Considera la dimensión relacional de la persona desde la óptica de la fraternidad, el servicio y el trabajo en comunidad. Se compromete a trabajar por la humanización de la historia para procurar la superación de las realidades de injusticia y violencia, de las situaciones que vulneran la dignidad de las personas, por lo cual se mantiene vigilante de la situación de los abandonados, de los empobrecidos, de aquellos a quienes se les ha privado o reducido su dignidad, creando un clima de relaciones fraternas horizontales y verticales entre sus miembros.

2.1.1.3 Pedagógico. La propuesta formativa asume principios pedagógicos coherentes que explicitan las concepciones de la formación, la enseñanza y el aprendizaje, además de la tradición tricentenaria educativa lasallista. La educación es comprendida desde tres perspectivas a saber: como proceso, derecho y acontecer en la historia. En primer lugar, la educación como proceso, conlleva una serie de pasos sistemáticos y permanentes a lo largo de la vida, que requieren de la participación y corresponsabilidad de los actores que intervienen en ella (estudiantes, docentes, familia, comunidad, entre otros) en diálogo con las comunidades, las culturas, las corrientes pedagógicas y otras religiones.

En segundo lugar, la educación como un derecho, sigue la tradición de San Juan Bautista De La Salle, quien se esforzó decidido y abiertamente por su universalización, ya que ésta es considerada fundamental para el desarrollo de la persona y de la sociedad. Este derecho se expresa en los componentes de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. En tercer lugar, el compromiso histórico de la educación se concreta y materializa a través de diversas mediaciones de la realidad, la escuela debe estar impregnada de signos históricos que conduzcan a que el proyecto de sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática se haga realidad.

Por lo anterior, este pilar implica una pedagogía en movimiento, que continuamente se descentraliza y a la vez, constituye un campo del saber que se configura y reconfigura a partir de conceptos nodales, originados desde diferentes fuentes epistemológicas, que van desde los saberes intuitivos fruto de la experiencia, hasta aquellos estructurados bajo el rigor científico de la reflexión, de la práctica docente, la innovación y la investigación.

2.1.1.4 Social. En virtud de la situación actual del país, este pilar hace referencia a la necesidad de construir comunidades educativas en las que la formación para la paz y la convivencia sea real. Sustentando para ello el desarrollo del programa de “formación política, ética y ciudadana para la paz y la convivencia” denominada “Humanizarte” y el modelo de Desarrollo Humano Integral y Sustentable. En este sentido, se aporta valor a una paz fundada en el mantenimiento de condiciones perdurables de respeto por el otro, con las normas (sociales, culturales y religiosas), con los derechos, con la libertad, el entorno natural y artificial y las diversas manifestaciones culturales; asumiendo el conflicto como algo natural de la vida humana y la oportunidad para potenciar el desarrollo de la persona y la comunidad, el reconocimiento de la diversidad de las personas y en valorarlas como sujetos históricos.

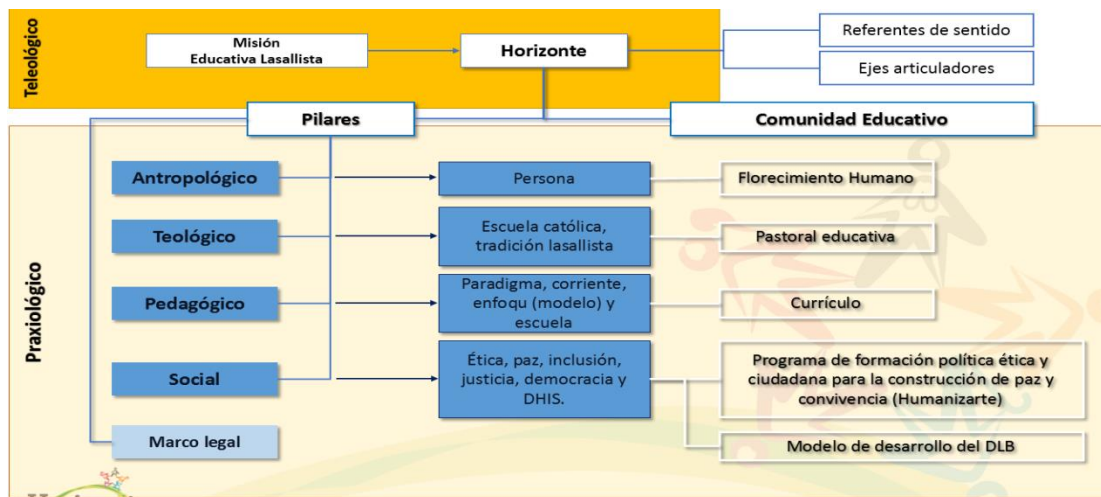
La mejora del clima social se basa en una justicia centrada en criterios de igualdad y equidad, que reconoce la diversidad y promueve la pluralidad de sus miembros, para generar y mantener condiciones sociales propicias para el florecimiento humano, mantener prácticas de inclusión en todos los ámbitos de la vida, valorando la diferencia y fortaleciendo los sentimientos morales. Asimismo, aporta al fortalecimiento de la democracia desde una cultura del derecho y del deber, de vínculos solidarios entre las personas, la institucionalidad, la búsqueda del bien común, la participación activa y la construcción de marcos normativos de forma colegiada.

Promueve también el desarrollo humano, integral y sustentable desde la persona, de su dignidad y complejidad, para agenciar una dinámica constante de ampliación y mejora de las condiciones que propician una vida digna para las presentes y futuras generaciones. Por lo tanto, impulsa acciones encaminadas al cuidado y preservación de la naturaleza; valora la diversidad cultural, busca el florecimiento humano en tanto posibilita que las personas puedan ser y hacer de acuerdo con sus expectativas de vida; y propende por un desarrollo territorializado, productivo y

ecológicamente compatible. Además, trabaja por la reconfiguración de la cultura, entendida como un entramado de símbolos establecidos en las relaciones sociales de los seres humanos y usados para dar significado a las experiencias sociales, políticas y eclesiales que se viven. Es decir, la cultura dinámica e histórica que enriquece todas las formas de ser de las personas.

2.1.1.5 Legal. Atiende a todas las disposiciones legales establecidas en la Constitución Política colombiana, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Ley de Infancia y Adolescencia (ley 1098 de 2006), Ley de Convivencia Escolar (ley 1620), Ley de Implementación de la Cátedra de la Paz (1732 de 2015), y demás decretos y resoluciones emanados por las autoridades nacionales y regionales, al igual que las metas establecidas en el plan nacional decenal de educación y el plan sectorial de educación de la ciudad.

Ilustración 1. Pilares de la propuesta educativa Lasallista (Colegio Rogelio Salmona)



Fuente. Colegio Rogelio Salmona.

2.1.2 Fundamentos Filosóficos del Colegio Rogelio Salmona

2.1.2.1 Misión Institucional. La I.E.D. a cargo de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, como miembro de la red de comunidades y escuelas lasallistas, tiene por misión formar integralmente a la persona, generar conocimiento educativo pertinente en diálogo

con las nuevas corrientes pedagógicas, aprender en comunidad y contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática que promueve el desarrollo humano integral y sustentable, en los cuales la sociedad y la familia son el eje central de la propuesta.

2.1.2.2 Visión Institucional. En el año 2028 seremos reconocidos por ser comunidades educativas que reflexionan, recrean y animan los procesos de los contextos educativos, instituciones comprometidas con la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática que promueve el desarrollo humano integral y sustentable. Ser referentes de formación integral de alta calidad, generadores de conocimiento pertinente que cualifica los procesos educativos y trabajo preferencial por los pobres en especial la niñez, la juventud y la población más vulnerable de nuestra sociedad.

Ilustración 2. Valores Institucionales Colegio Rogelio Salmona



Fuente. Proyecto Educativo Institucional Colegio Rogelio Salmona

2.2 Rastreo de antecedentes

Para el desarrollo del presente estudio, se hace indispensable retomar algunas investigaciones a nivel nacional e internacional, con el fin de consolidar discursos que nutran el análisis de las categorías propuestas como lo son; la cualificación del ejercicio docente, las comunidades de aprendizajes y la práctica reflexiva, que permitan determinar las relaciones de independencia e interdependencia entre estas y consolidar referentes teóricos y conceptuales importantes para su abordaje, se retoma para ello 13 investigaciones a nivel internacional, 5 nacionales y 12 artículos que se derivan de procesos investigativos.

2.2.1 Investigaciones internacionales.

A nivel internacional se encontraron varias investigaciones que permitieron clarificar teorías, discursos y análisis de cada una de las categorías propuestas, los cuales se presentan a continuación:

El estudio realizado por Anijovich Rebeca y Cappelletti Graciela, para el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires en el año 2018, titulada “La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones”. Investigación realizada con el propósito de analizar y problematizar las prácticas reflexivas de los docentes en servicio en contextos de aprendizaje formal e informal, siendo congruentes con la construcción de conocimiento acerca de la práctica reflexiva en la formación del docente inicial y en servicio. Para ello, las autoras plantearon los siguientes interrogantes ¿cómo se reconoce la reflexión docente? ¿Cómo sabemos que un docente reflexiona sobre su práctica? ¿Cómo pasar de la reflexión ocasional a una práctica reflexiva sistemática? desde la cual se obtuvo como resultado el desarrollo de propuestas novedosas en la formación del docente en servicio, centrando su atención en la necesidad de retomar no solo el conocimiento prescriptivo del docente sino la experiencia profesional, los conocimientos previos (ocultos o visibles) y la reflexión como un modo de articular la teoría y la práctica, los saberes teóricos con los saberes experienciales en los cuales se construyen las distintas manifestaciones de una práctica reflexiva.

La siguiente investigación corresponde a la efectuada por Flecha Ramón, del Instituto Universitat de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, llevada a cabo en el año 2000 y titulada; “Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información”. Su planteamiento se da desde un enfoque crítico, enmarcando un análisis sobre cómo superar las nuevas desigualdades inducidas por el paso de un modelo de sociedad industrial, al de la sociedad de la información, desde la aplicación de una propuesta basada en un modelo de transformación de la escuela partir de las comunidades de aprendizaje, centradas en el método dialógico. Los análisis y categorización en esta investigación fueron dados desde la teoría "Teoría de la Acción Comunicativa" de Habermas, desde la cual, se da una concepción de competencia comunicativa en la que todos los sujetos son capaces instaurar un lenguaje y acción, respaldada a su vez, por las aportaciones generadas por Paulo Freire en 1970.

El marco de aplicación de la propuesta investigativa parte de un enfoque multicultural consecuente con las comunidades de aprendizaje, retomando para ello autores como; A. Giddens y U. Beck, quienes fundamentan la acción participativa. El aporte de Anthony Giddens destaca las estructuras que generan prácticas sociales en una sociedad llamada al diálogo, encausando el concepto de modernidad reflexiva, es decir, como la autosuperación de la modernidad industrial plantea las bases para superar la racionalidad instrumentalista de la sociedad industrial. El autor de esta investigación analiza antecedentes de la escuela de D' Adults la Verneda- Sant Marti, los programas Accelerated School, proponiendo como hipótesis; que los proyectos educativos que han logrado superar el fracaso escolar y generar una convivencia solidaria en el marco de una sociedad de la información, se orientan hacia las perspectivas comunicativas del aprendizaje dialógico, tema que se enraíza en teorías actualmente en discusión en el campo de las Ciencias Sociales. Desde esta perspectiva define las comunidades de aprendizaje como un proyecto de transformación social y cultural que se da en un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico, con participación de la comunidad en todos los espacios escolares.

La siguiente investigación realizada por Pilar Álvarez Cifuentes en la línea de Investigación Acción Social y Educación en Contextos Comunitarios, de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona en el año 2011. Titulada “Comunidades de

Aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito” es un estudio que busca contribuir a mejorar la respuesta educativa ante las desigualdades sociales, desde la postura epistémica, de que la educación tiene la posibilidad de incidir en la mejora de las condiciones de vida y de las oportunidades de participación de las personas de la sociedad actual. Parte de considerar que se puede incidir de forma efectiva sobre las desigualdades sociales desde un trabajo riguroso y ético, contando con diversos actores y sus voces.

Como parte de este estudio, la autora participo en el seguimiento a la implementación y transferibilidad de comunidades de aprendizaje en 6 países de américa latina (Brasil, Perú, México, Colombia, Argentina y Chile) formando parte del centro de investigación CREA y en el 2014 acompaño el proceso de sensibilización en la transferibilidad de comunidades de aprendizaje en la ciudad de Cali Colombia. El capítulo de la tesis en el que la autora aborda las comunidades de aprendizaje, muestra una propuesta educativa basada en la investigación aplicada sobre las teorías más influyentes en las ciencias de la educación, explorando doscientos centros educativos en España, planteando las claves que orientan la propuesta y el reconocimiento de esta a nivel internacional. En el documento, hace una exploración a varios antecedentes y al origen de las comunidades de aprendizaje, el cual se da en la escuela de personas adultas la Verneda- Sant Marti, creada en la década de los 70, en una zona de clase obrera en la ciudad de Barcelona. Encontrando sustento en la teoría del aprendizaje dialógico, desarrollada por Ramón Flecha (1997), y desde las aportaciones que han hecho disciplinas y ciencias como; la psicología, las ciencias sociales y las ciencias de la educación.

Igualmente, en su estudio cita obras de autores como Freire (1996) Habermas (2010) Scribner y Cole (1981) y Giroux desde la pedagogía crítica, así como, aquellos planteamientos que propusieron nuevas formas de concebir la inteligencia Cattell (1971) Sternberg y Wagner (1986), toma de Schütz & Luckmann (1973) la importancia otorgada a la interpretación de la realidad hecha por cada uno de los sujetos. A su vez, toma contribuciones relevantes que convergen en la metodología comunicativa desde el interaccionismo simbólico de Mead (1934) que enfatiza cómo a través de las interacciones los sujetos son capaces de construir nuevas realidades.

La autora define su estudio como una investigación de corte comunicativo, tratando de avanzar significativamente en el conocimiento sobre la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje tomando como objeto de estudio el caso de Latinoamérica, para tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo surge la posibilidad de implementar Comunidades de Aprendizaje en el contexto de Latinoamérica? ¿Cuáles han sido las fases o momentos que ha seguido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a los seis países estudiados? ¿Qué elementos o mecanismos han dificultado o han favorecido la consecución de cada una de estas fases o momentos?

Se retomó a su vez la investigación realizada por Elizarraras G. en el año 2010 en la ciudad de México. Titulada: Las comunidades de aprendizaje: ¿una alternativa para la educación actual? El estudio dado desde los paradigmas de investigación cualitativa, planteó como objetivo conocer cómo una escuela primaria federal focalizada puede llegar a ser una de comunidad de aprendizaje y con esto, comprender si la política educativa enfocada a estos aspectos, es aplicable en las instituciones escolares del Estado. La investigación presenta como resultado un modelo de transformación escolar basado en la participación de la comunidad, que de tomar forma en todas.

A su vez, la investigación desarrollada por Leonor María Rita Aguerri en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla - España. En la facultad de ciencias sociales departamento de trabajo social y servicios sociales en el año 2017. Titulada “Comunidades de Aprendizaje y Participación Familiar: Un Estudio de Caso”. En esta investigación la autora aborda como eje central la participación de las familias en los procesos de toma de decisión y actividades de aprendizaje, considerando, que esto hace posible contar con más recurso humano en la escuela, a la vez, que contribuye a la mejora de los resultados académicos. La implementación de dichos recursos, constituye una base para la inclusión de personas tradicionalmente excluidas de la participación y de los procesos de toma de decisión en el ámbito escolar, lo cual suele ser más significativo para los estudiantes con mayores factores de riesgo.

La investigadora plantea que, desde estas Comunidades de Aprendizaje, se logra el compromiso de las familias con el éxito académico de sus hijos e hijas, concretándose en un Contrato de Aprendizaje, documento en el que se recogen los compromisos de la escuela, del

alumnado y de las familias con relación al proceso de aprendizaje de cada niño o niña. Su elaboración es conjunta y consensuada entre todas las personas.

El objetivo principal de esta investigación, es analizar la participación familiar en las comunidades de aprendizaje como alternativa educativa en centros de educación infantil y primaria, haciendo una comparación con centros que no son comunidades de aprendizaje, de esta manera hace un contraste entre la información del profesorado con las opiniones y actitudes de familias que tienen a sus hijos en centros con comunidad de aprendizaje y centros educativos que no las tiene, describiendo como se dan estas dinámicas y procesos. Muestra en su investigación los facilitadores e inhibidores los cuales comprenden factores que el profesorado utiliza para justificar la comunidad de aprendizaje. La metodología utilizada para el análisis del estudio de esta investigación se aborda desde el enfoque cualitativo con un estudio de análisis comparativo y los estudios de casos.

Desde otra perspectiva, la investigación planteada por Antonio Bolívar de la Universidad de Granada – España en el año 2017. Titulada “Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente”. En este trabajo de investigación el autor sostiene que si la escuela esta para satisfacer las necesidades del alumno y conseguir el éxito educativo; para lograrlo, debe proporcionar oportunidades para que el docente pueda innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor, para ello, debe rediseñar el lugar de trabajo y la distribución de roles en estructuras que le permitan hacer del establecimiento escolar no solo un lugar de aprendizaje para los estudiantes, sino un contexto donde los docentes aprendan mejor como lo señala Stoll (2006: 29) los docentes en una escuela comparten y se interrogan críticamente sobre su práctica esto tiene una razón de ser, que es la efectividad del profesor como profesional, en beneficio de los estudiantes. En el estudio, cita autores como Dufor y Eaker quienes retoman la idea de desarrollar una estrategia prometedora para la mejora escolar, sostenida en la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje.

En séptimo lugar se retoma la tesis de Mariana Isabel Cantarero Rodríguez realizada en el 2017 en la Universidad de Alcalá. Titulada “Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: un estudio de caso en el contexto chileno”. La autora del estudio referencia

que este trabajo de investigación se desarrolla en el marco de una nueva reforma educacional que impacta a Chile y que se viene gestando desde el año 2006, a partir de las protestas de estudiantes, profesores y de la ciudadanía en general que se llevaron a cabo a través de diferentes medios, demandando una educación de calidad, pasando de ser un bien de consumo y transformarse en un derecho social.

La autora expone que siendo los estudiantes y profesores unos de los principales actores del Sistema Educativo, en la actualidad, no son objeto de preocupación tanto de las autoridades como de los ciudadanos respecto a su desempeño. Por ello, en su texto, indaga sobre la importancia de la reflexión docente, sobre la práctica pedagógica que realizan los profesores para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, da cuenta de la implementación de una estrategia metodológica que permite que los docentes desarrollen sus capacidades, conocimientos y experiencias de muchos años de trabajo, en un ambiente de trabajo colaborativo entre pares, dejando de ser agentes pasivos, para transformarse en gestores de su desarrollo profesional. Para dar mayor argumentación a su discurso, expone que es imperativo que el profesor considere su práctica no solo dentro del aula, sino que se involucre en la mejora de toda la institución, la cual nacerá desde su propia práctica reflexiva con sus pares, proporcionándoles un especial protagonismo en el desarrollo de su tarea Krichesky (2011).

Plantea la necesidad de cambiar el paradigma de técnicos especializados de la educación por el de un profesional reflexivo requiere un nuevo enfoque, una forma distinta de construir saberes. El modelo de Comunidades de Aprendizaje Profesional ofrece la oportunidad de trabajar y aprender de manera conjunta, considerando la experiencia que los docentes acumulan en el trayecto de su carrera docente Bolívar (2010). La metodología utilizada por esta autora es de corte cualitativa, desde el punto vista de la naturaleza de los datos, buscando comprender y profundizar desde la perspectiva de sus participantes docentes, un estudio de caso en la escuela Reina de Suecia de la comuna de Maipú en la ciudad de Santiago de Chile, para ello, recogió y analizó el significado que los docentes expresan respecto al valor que le otorgan a la reflexión dada entre pares, es decir, en Comunidades de Aprendizaje Profesional. Además, propone una investigación inductiva desde el análisis de casos particulares, resultados de carácter general.

Otra tesis retomada es la aplicada por Sergio Reyes Angon de la facultad de educación y centro de formación del profesorado, Departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad Complutense de Madrid – España. Titulada “El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de español como segunda lengua”. El cual comprende un estudio etnográfico virtual de la comunidad a través del cual expone las comunidades virtuales surgidas en internet para el encuentro y diálogo entre profesionales. A su vez, que la formación docente en comunidades virtuales, es un panorama que muestra la riqueza de la oferta formativa oficial, de reconocimiento público, independiente de las necesidades personales de cada docente y ligada a una tradición académica que ya existía como práctica formativa, explica, que anteriormente los maestros dependían de los modelos de enseñanza que predominan en las instituciones educativas formales. Sin embargo, internet y más específicamente, las comunidades virtuales de profesores, ofrecen otros escenarios de interlocución y encuentro, que puede ser mejor calificado, desde teorías sociales del aprendizaje, las cuales interpretan el conocimiento como un proceso situado donde no sólo se desarrollan capacidades o se adquiere información, sino que se tejen relaciones y se construye sentido e identidad.

Para el autor surgen preguntas como: ¿Qué posibilidades y prácticas formativas se dan en esas comunidades? por tanto su intención investigativa, se centra en proponer y comprender mejor, cómo funcionan los entornos informales en la red, en lo que los profesores de ELE acuden para resolver problemas, compartir recursos e intercambiar ideas y experiencias relacionadas con su profesión: se pregunta el autor: ¿Qué se aprende en una comunidad virtual de estas características? ¿Cómo sucede ese aprendizaje? ¿Qué significado tiene lo que sucede en ella para sus miembros?

Para dar estas repuestas, propone un estudio naturalista de tipo etnográfico en el que el investigador asume un rol de participación activa dentro de esa comunidad, siendo un proceso de inmersión intensiva, basado en la observación participante, en la descripción y el análisis de las actividades de aprendizaje de los miembros en una comunidad virtual. Para eso, efectuó un trabajo de campo y un análisis de datos desde el método de la triangulación.

Otra investigación, fue la efectuada por Pilar Mingorance y Araceli Estebaranz de la Universidad de Sevilla – España en el año 2009. Titulada: “Construyendo la Comunidad que Aprende: la Vinculación Efectiva entre la Escuela y la Comunidad”. Un estudio que muestra la idea de comunidad de aprendizaje como el motor de la sociedad del aprendizaje, aduciendo al axioma de pensar globalmente y actuar localmente, ya que consideran importante que el contexto puede cambiar la manera de pensar y de poner en práctica los principios del aprendizaje. Las autoras proponen que en los proyectos puedan participar todas las personas en la dinámica de la comunidad de aprendizaje, teniendo como eje la escuela, como unidad de cambio. Se basan en los principios de correspondencia entre la teoría del aprendizaje situado y la mediación sociocultural desde un punto de vista socio- crítico de la realidad, organizando los protagonistas como grupos en torno a solución de problemas, mediante la metodología cualitativa.

La investigación propuesta por Donatila Ferrada y Ramón Flecha de la Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile en el año 2008. Titulada: “El Modelo Dialógico de la Pedagogía: Un Aporte desde las Experiencias de Comunidades de Aprendizaje” Las autoras expresan que en el transcurso de las dos últimas décadas en distintos contextos (España, Brasil, Chile) han surgido proyectos de transformación de los centros educativos; escuelas que atienden alumnado en vulnerabilidad social y económica, comunidades de aprendizaje, cuya característica primordial es el involucrar toda la comunidad, para conseguir aprendizajes de calidad en todo su alumnado. Manifiestan que se descubre allí, un nuevo modelo pedagógico, pero que todavía no está sistematizado como tal en la bibliografía existente, la intención de las autoras, es lograr esa sistematización a través de grandes categorías como lo son; concepto de educación, tipo de construcción de la persona, tipo de sociedad, enfoque curricular, modelo de aprendizaje, modelo didáctico y concepto de evaluación. Proponen la emergencia de un nuevo modelo pedagógico que denominado modelo dialógico de la pedagogía como aportaciones al campo de la pedagogía. Utilizaron como metodología investigativa el análisis del estudio de caso desde fundamentos cualitativos.

A su vez la investigación realizada por Gabriela J. Krichesky del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid en el año 2013. Titulada “El Desarrollo de las Comunidades

Profesionales de Aprendizaje. Procesos y Factores de Cambio para la Mejora de las Escuelas”. Esboza argumentaciones teóricas que explican y defienden la necesidad de desarrollar transformaciones en las culturas de los centros educativos a partir del desarrollo y abordaje de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en el proceso muestran el relato de dos casos concretos para determinan las trasformaciones que se pueden genera mediante esta metodología.

El estudio efectuado por Francisco Javier Domínguez de la Universidad de Castilla la Mancha del Programa del doctorado en Investigación, humanidades, arte y educación, En España en el año 2017, titulada: Génesis y evolución de las comunidades de aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía. Plantea la necesidad de cambiar la práctica educativa en los centros y dar respuesta de forma igualitaria a las nuevas insuficiencias que se han dado en la población, tras el paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Comprende como problemática que las escuelas siguen aumentando el fracaso escolar y la mala convivencia haciendo difícil la inclusión. De allí, su interés en proponer las comunidades de aprendizaje como un medio para solucionar estos problemas desde el aprendizaje dialógico y la participación de toda la comunidad educativa, considera que la estrategia de comunidades de aprendizaje es un método innovador que atiende a la diversidad. Desde un tipo de investigación cualitativa y el estudio de caso evaluó la transformación de centros educativos en escuelas de aprendizaje.

La Investigación propuesta por Martha Cecilia Cadena Chala y José Ramón Orcasitas García realizad en el país vasco en el año 2016. Titulada: Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar Learning Communities in the Basque. Sustentó que las comunidades de aprendizaje han mostrado una propuesta de organización escolar que promueve el éxito académico y la mejora de la convivencia de los estudiantes. La experiencia centrada en la educación participativa de la comunidad, se concreta en todos sus espacios, enfocando estructuras como: relación-interacción: formación de la comunidad. Aula: construcción en grupo. Institución: organización y apertura a la participación, red con el sistema educativo, zona y políticas educativas. Investigación cualitativa-descriptiva, con un enfoque socio-crítico. Igualmente, en el documento expresan que las comunidades de aprendizaje, como propuesta de organización escolar, responden a las necesidades y los retos educativos universales que favorecen la integración de niños, niñas y jóvenes excluidos de la sociedad. Sus

planteamientos responden a la superación de situaciones de fracaso, desigualdad y marginación en centros escolares, facilitando la conexión social y el enriquecimiento escolar-relacional a través de la participación social. Su propuesta se centra en el aprendizaje dialógico.

2.2.2 Investigaciones nacionales.

A nivel nacional también encuentran varios estudios que permiten detallar no solo la complejidad sino la pertinencia del tema dentro de estos se encuentra:

La investigación realizada por July del Carmen Salas Jurado, de la Universidad Tecnología de Bolívar- de la Facultad de Educación, Cartagena – Colombia en el año 2017. Titulada: Las Comunidades de Aprendizaje: Una Estrategia del Programa todos a Aprender para la Transformación de la Práctica Pedagógica del Docente. En la que se presenta un análisis aproximado de las características de la estrategia educativa de Comunidades de Aprendizaje en el marco del programa en las instituciones educativas focalizadas en Cartagena, así como, del sentido que les otorgan los docentes, tutores y directivos a estas, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Las categorías planteadas fueron Comunidades de Aprendizaje (CDA) y Práctica Pedagógica, las cuales se convierten en ejes fundamentales de esta investigación, haciendo una búsqueda teórica determinando diversas posturas de pedagógicas e investigativas, retomando a su vez, las concepciones del Ministerio de Educación Nacional. En cuanto al diseño metodológico, llevó a cabo una investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico, enmarcado en el paradigma interpretativo. Lo que desde el punto de vista de la autora favoreció la toma de datos desde las voces de los docentes tutores, docentes y directivos docentes a través de entrevistas, encuestas, grupos focales y fuentes documentales. Sus análisis enmarcaron desde una mirada pedagógica y didáctica la reflexión de los actores de las instituciones educativas focalizadas en Cartagena de Indias. La autora considera que hoy en día transformar y mejorar la educación en Colombia no sólo es una necesidad sino una prioridad para lograr ser una sociedad exitosa, plantea que, para lograr la transformación de este, se requiere abordar y aterrizar sus problemas desde una visión holística, desarrollando un programa integral que busque responder a las

diferentes dificultades y factores que hacen que la educación tenga insuficiencias. De allí nace el Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” (PTA), llamándose hoy programa para la Excelencia Docente y Académica PTA 2.0.

Convirtiéndose en programa líder para transformar eficazmente la calidad de la educación en las Instituciones Educativas Públicas en situación de insuficiencias en relación con el logro de estos aprendizajes, ejecutándose en la mayoría de las entidades territoriales en el año 2011. Esta investigación referencia que el programa del MEN involucró cinco componentes: componente pedagógico, componente de formación situada, componente de gestión educativa, componente de condiciones básicas, componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social; para alcanzar la meta de mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados, apuntando a las áreas de lenguaje y matemáticas.

Una de las estrategias del componente de formación situada es la conformación e implementación de las comunidades de aprendizaje (CDA) entre tutores y docentes, con el fin de propiciar espacios de encuentro en los que se suscita el intercambio de saberes, el análisis y la reflexión de su práctica de aula, para así, reconocer fortalezas y aspectos por mejorar a nivel personal y profesional, llegar a acuerdos y proponer otras formas de trabajo que conlleven mejorar la práctica pedagógica. Estas comunidades están orientadas a que desde el pensamiento colectivo de los docentes de cada Institución Educativa se identificaran cuáles eran las rutas y acciones apropiadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el clima escolar en su conjunto, partiendo de la articulación de los referentes educativos nacionales. Determinando como interrogantes fundamentales ¿Cuál es el sentido que le otorgan los docentes a la consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en el marco de las prácticas pedagógicas que desarrollan? ¿Cuál es el impacto que tienen las Comunidades de Aprendizaje de docentes (CDA) en el marco del Programa Todos a Aprender, en la transformación de las prácticas de aula de los docentes? sus objetivos centrales se basaron en: Caracterizar la estrategia de Comunidad de Aprendizaje de docentes desde el marco del Programa Todos a Aprender, reconocer el sentido que le otorgan los docentes a las Comunidades de Aprendizaje en el marco de las prácticas pedagógicas que desarrollan, establecer las percepciones de los tutores y directivos docentes en relación a la influencia de la CDA en las prácticas pedagógicas de los docentes y determinar

logros y dificultades de la estrategia CDA en las prácticas pedagógicas, haciendo para ello, un rastreo al Centro de educación de personas adultas de “La Verneda-Sant Martí: Al School Where People Dare to Dream” (La Verneda-Sant Martí: una escuela donde la gente se atreve a soñar) y a la experiencia en Estados Unidos, en Baltimore- Maryland, también al programa Success for All (Éxito para Todos), asesorado por The Johns Hopkins University.

Otro referente importante es la investigación desarrollada por De la Hoz de la Universidad Libre. Bogotá – Colombia en el año 2011. Titulada: Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas. En la cual esboza que las comunidades de aprendizaje generan una gran posibilidad de cambio en las prácticas pedagógicas y en las estructuras habituales de las instituciones educativas formales, al igual que en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de resolución de problemas y creatividad, evidenciando que es característico que los educandos de hoy la necesidad de desenvolverse satisfactoriamente en el contexto social y laboral, por lo tanto, explica que la educación tiene el compromiso de dar respuesta a estos nuevos requerimientos educativos producto de la globalización y la influencia de los avances científicos y tecnológicos, y que el reto esta, no solo en el sistema de educación formal y de sus profesionales, sino en la participación activa de la sociedad y la comunidad. De esta manera planteó las comunidades de aprendizaje como una opción metodológica al interior de las instituciones educativas y su capacidad de cambio en las prácticas pedagógicas y en las estructuras habituales de las instituciones educativas.

La tesis de grado de maestría llevada cabo por Márquez, E. De la Universidad de Santander UDES. Colombia en el año 2014. Titulada: Análisis de la dinámica de trabajo de tres comunidades de aprendizaje del programa todos a aprender y su efecto transformador en las prácticas pedagógicas docentes. Sintetizó un análisis de los efectos transformadores de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje entre los docentes de la básica primaria de algunas de las instituciones educativas oficiales en Santa Marta y el departamento del Magdalena, delimitando aspectos significativos del quehacer educativo como son la planeación, la ejecución y la evaluación de las clases, centrado estos procesos en la enseñanza de las matemáticas. Su recorrido investigativo desde un método descriptivo-experimental estructuró como conclusiones apremiantes que las Comunidades de Aprendizaje se han constituido en una estrategia útil y

efectiva para transformar la práctica educativa hacia el mejoramiento de la calidad. Igualmente encontró que una de las limitaciones en el proceso es que faltan espacios adecuados para promover los resultados de las investigaciones, recomendando la constitución de comunidades de aprendizaje en el orden local o regional, y la necesidad de redes de apoyo, que estimulen la producción de textos y la construcción de materiales educativos.

La siguiente tesis es la realizada por Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez y Omar Elias Torrado Duarte de la Universidad Industrial de Santander en el año 2015. Titulada: Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. En la cual articula el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Expone en su escrito que teóricamente se asumió el concepto de “comunidades de aprendizaje” como proyecto de transformación social y cultural basándose en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo. Retomando la teoría de (Flecha, 2008).

Para esta investigadora las CDA, cumplen cuatro características fundamentales para su funcionamiento: 1. Otorgan valor a la inteligencia cultural de la que disponen todas las personas adultas (Díez-Palomar, & Flecha, 2010), 2. No buscan la adaptación del entorno cultural: por el contrario, intentan transformarlo, basándose en el argumento de que las condiciones iniciales desfavorables no pueden condenar a las personas a permanecer en estado de desigualdad (Gómez, 2011), 3. Basan su pedagogía en el aprendizaje dialógico y el cooperativismo y 4. Se orientan bajo el principio de inclusión escolar, eliminando prácticas segregacionistas al considerar que todos pueden aprender y aportar su propio conocimiento y experiencia en un mismo entorno escolar. Retomo a su vez, la teoría de Coll (2008) desde la cual identifica cuatro tipos de Comunidades de Aprendizaje dependiendo del entorno y el espacio en el cual se desarrollen: a) Las referidas al aula, que implican una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza; b) Las existentes en los centros educativos que representan una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones; c) Las que constituyen una estrategia de desarrollo comunitario y una alternativa a la organización de los sistemas educativos en la ciudad, región o

zona territorial; y, d) las existentes en entornos virtuales, referidos a la utilización de las TIC para configurar redes de comunicación e intercambio y para promover el aprendizaje.

Desde los fundamentos de la investigación acción, propuso siete fases metodológicas para la transformación de centros educativos a comunidades de aprendizaje (CDA): sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos. Los resultados del proceso mostraron que las estrategias utilizadas no solo identificaron las principales necesidades en la institución sino incentivo la participación de la comunidad educativa y fortalecer la relación entre el saber cultural de toda la comunidad y el saber académico.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) 2011. Se encontró el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa. En el cual se plantea la “Educación de Calidad: Un camino para la prosperidad” 2010-2014, las bases del diseño del Programa de Transformación de la Calidad Educativa, desde el cual se buco mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas. Para lograrlo acompañaron a 3.000 establecimientos educativos y apoyaron el quehacer formativo de 70.000 docentes que trabajan con 2 millones 300 mil estudiantes, generando un conjunto de acciones pedagógicas que fortalecieran las prácticas en el aula, especialmente en las zonas con condiciones más desfavorables para la educación. Para ello, definieron un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas, convencidos que, en la interacción entre pares, entre educadores y sus alumnos es donde se dan las verdaderas transformaciones educativas. La estrategia utilizada fue la de Interacción en comunidades de aprendizaje, para dar respuesta al siguiente cuestionamiento ¿Es posible superar la soledad del maestro en contextos que desafían las iniciativas de mejora escolar? Referenciando las comunidades de aprendizaje como comunidades de conocimiento y de práctica; donde reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas del aula, a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar. Contemplando trabajar con equipos de tutores seleccionando los mejores maestros de cada región

y formados para este tipo de acompañamiento. Este proceso fue ante todo una apuesta por la credibilidad del saber del maestro y un reconocimiento a la calidad de su actividad. A su vez, los tutores eran acompañados por un equipo de formadores de alta calidad que se seleccionaban en el marco de convocatoria pública. El propósito del acompañamiento al colectivo de maestros de cada establecimiento educativo era promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y solución colectiva de problemáticas específicas del aula, la apropiación y seguimiento del Programa mismo.

En el marco de los antecedentes de este estudio y dada su pertinencia también se retomaron algunos artículos fundamentales para el análisis de las categorías.

El primer artículo que se enuncia es un estudio titulado: Evolución de las Comunidades de Aprendizaje desde las Ciencias Sociales y la Educación. En el cual se expresa que las Comunidades de Aprendizaje suponen la materialización de paradigmas educativos. Desde la Modernidad hasta la sociedad actual, retomando la modernidad y describiendo como en la Ilustración se buscaba una verdad científica para explicar la realidad del mundo mediante la razón, siendo un movimiento cultural que comenzó a desarrollarse en Europa, principalmente en Francia desde el siglo XVIII hasta la Revolución Francesa, ejerciendo una fuerte influencia en aspectos sociales, económicos, políticos, ciencias y artes en los países occidentales. La evolución del pensamiento burgués es lo que dio origen a la Ilustración. Un grupo de personas pertenecientes a grupos intelectuales burgueses fueron los que permitieron la transformación en los sistemas social, político y económico. Causó la revolución de las ideas y el conocimiento, fue un periodo de cambios profundos y enriquecimiento que originó guerras como la Revolución Francesa y la Revolución Industrial en Inglaterra. En Francia entre 1751 y 1765 nace la primera Enciclopedia, fue creada por Denis Diderot y Jean Le Rond D'Alembert y también colaboraron en ella Voltaire, Rousseau y Montesquieu, en la exploración documental el autor recuerda que una finalidad de ésta enciclopedia era que el pueblo dejará de ser inculto y empezará a pensar por sí mismo y de esta forma terminar con un periodo de dictaduras e injusticias.

En la estructura del documento el autor retoma a Freire, enmarcando su teoría sobre el diálogo como base de la interacción entre profesorado y alumnado y en general a toda la

comunidad (Flecha y Puigvert, 2002). El concepto de dialogicidad de Freire parte de la situación de que este se mantendrá entre las personas siempre y cuando la relación existente entre ambas sea una relación horizontal, respetuosa y no autoritaria (Flecha y Torrego, 2012, p 16).

A su vez, desde los postulados de Habermas sustenta que puede realizarse un cambio social a partir de la sociabilidad y la disposición reflexiva de las personas, en este supuesto otorga a las personas la facultad de impulsar acciones para la autarquía, considerando que la acción comunicativa se circunscribe a unas formas acordadas del lenguaje y la comprensión: “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que el lenguaje le es inmanente al telos del entendimiento” (Habermas, 1987, p 79).

Desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas reanuda el ideario de la primera modernidad, al amparo de la razón, como producto de los cambios sociales que se vienen observando y de la constatación de los inconvenientes que tiene la razón instrumental, ya que se centra en el saber instrumental como base del mundo moderno occidental. En un mundo globalizado, las estructuras universales de la racionalidad provienen de la interacción entre las diferentes culturas. Desde otra postura describe lo planteado por Ulrich Beck con respecto a ‘La modernización reflexiva y la sociedad del riesgo’ enunciando que los países desarrollados están inmersos en la sociedad de la información, lo que significa que todas las personas viven en igualdad de condiciones para tener acceso a los medios de comunicación. Sin revolución aparente se está diluyendo la sociedad industrial produciendo cambios importantes que nos han llevado de la mano a la modernización, la seguridad laboral, la tecnificación y el crecimiento económico. Con la terminación de la sociedad industrial estamos entrando según Beck en la sociedad del riesgo. (Beck, 1997, p 18).

Retoma también a Pierre Bourdieu y su teoría “El capital cultural y la reproducción” expresando cómo la educación escolar es necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Destaca además el aporte de Paulo Freire en cuanto a la pedagogía dialógica y su capacidad para generar un cambio social, comprendiendo que la educación deberá ofrecer a

las personas herramientas para además de formarlas no desarraigarlas del mundo industrializado que las aliena, por las condiciones de subsistencia que le oferta.

Finaliza su análisis en el tema de las comunidades de aprendizaje y retomándolas como una a un modelo educativo de la sociedad de la información, que, además, supera las desigualdades sociales, económicas y educativas. Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, como se citó en Elboj, Puigdemívol & Soler Valls, 2002).

El segundo artículo corresponde al desarrollado por Martha Luz Lanza Elvir y William Oswaldo Flores López en el año 2016. Titulado: Comunidades de aprendizaje: Una perspectiva de la educación inclusiva. A través del cual los autores analizan la metodología de comunidades de aprendizaje desde una configuración de la educación inclusiva utilizando para ello un estudio cualitativo con un enfoque hermenéutico orientado al análisis de los contenidos de libros, artículos científicos artículos de prensa, leyes, currículos, programas de formación y normas institucionales. Los resultados obtenidos certifican que la metodología de comunidades de aprendizajes juega un papel importante en la educación inclusiva, porque tiene en cuenta: el diálogo y la acción comunicativa, el aprendizaje dialógico, el modelo dialógico, los grupos interactivos y las tertulias literarias, permitiendo mejorar la convivencia, el desarrollo de capacidades de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, multicultural y solidaria. Consideran los autores que las comunidades de aprendizaje ayudan a la superación de las desigualdades y riesgo de exclusión social, así como la tendencia al fracaso del estudiantado.

Un tercer artículo es el presentado por Ramón Flecha García y Lidia Puigvert. De la universidad de Barcelona – España en el año 2002. Titulado: Las Comunidades de Aprendizaje: Una Apuesta por la Igualdad Educativa, en el cual retoman las comunidades de aprendizaje como un proyecto de transformación en los centros educativos, dirigidos a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, comprende una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos, donde el diálogo se da en condiciones de igualdad educativa en

todos los estudiantes. De igual manera, determinan que la responsabilidad no debe ser solo de los maestros, sino que el logro de una educación de calidad es la suma de la participación conjunta de familias, asociaciones de barrio, voluntarios y comunidad en general. Los autores focalizan su atención en la comunidad de aprendizaje como un camino para reducir la brecha de la desigualdad y lograr favorecer el cambio social, sustentada en los valores de la solidaridad y la cooperación.

Destacan a su vez, las experiencias mundiales de comunidades de aprendizaje más reconocidas están en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil, promueven las ideas de Paulo Freire, de una educación que colabora en la formación de personas libres, autónomas, participativas, solidarias y democráticas.

El cuarto artículo es el desarrollado por Profuturo en el año 2017. Titulado: Entre Profes: Una comunidad de aprendizaje para mejorar la práctica docente en entornos de especial dificultad. Es el producto del trabajo de reflexión del observatorio innovación para la inclusión de profuturo, desde el cual se propone que la realidad educativa en España presenta una doble problemática de fracaso escolar: un tercio de los alumnos repite, más del doble que la media de la OCDE (tasa de idoneidad por debajo del 65%) y la tasa de graduados en la segunda etapa de la ESO entre 2005 y 2013 ha aumentado del 69% al 71%. OCDE: 80% al 85% (tasa de abandono escolar temprano por encima del 20%). De los factores relevantes usados para el análisis se destaca la relacionada con docentes que no cuentan con la formación específica para trabajar en entornos de especial dificultad, así como, el aislamiento que perciben muchos docentes en su trabajo. En la búsqueda de soluciones metodológicas que respondan a estos desafíos, desde los nuevos entornos digitales de aprendizaje, la Fundación Telefónica lanzan el proyecto Entre Profes, un ambiente formativo online dirigido a docentes que trabajan en entornos complejos y que requieren herramientas prácticas para la gestión en el aula, planificación de clases, motivación del alumnado y la verificación del aprendizaje, se referencian como objetivos de este programa desarrollar una comunidad de aprendizaje y formación online dirigida a profesores, en el que los participantes trabajarán sobre la práctica docente en entornos de especial complejidad.

A través de esta comunidad, los participantes compartían estrategias, recursos, experiencias y análisis para mejorar su práctica docente. El trabajo entre pares y en grupos de docentes será fundamental, con herramientas de auto-grabación de sesiones de clase, los docentes analizaban su desempeño, desarrollando así la digitalización de las clases y la búsqueda de aulas abiertas e interactivas. Esto facilitó entre otras cosas compartir recursos, experiencias y análisis de contenidos, ampliar espacios virtuales y presenciales de trabajo en equipo. La digitalización de las clases permitió analizar la secuencia de aprendizaje, analizar y mejorar por tanto el desempeño del docente.

El quinto artículo analizado fue el llevado a cabo por María Gabriela Soria y Rosana Hernández de la Universidad Nacional de Salta – Argentina en el año 2017. Titulado: Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje; en el cual se establecen las prácticas en los profesores como ejes de estudio, desde una perspectiva aplicacionista y hetero-formativa, sostienen que estas suelen constituirse en un territorio propicio para que los estudiantes en formación docente desplieguen una mirada crítica y reflexiva sobre las actuaciones y decisiones fortaleciendo la autoformación y emancipación.

Exponen en su escrito que las Comunidades de Aprendizaje se han extendido por diferentes partes del mundo. En el año 2010 se crea en Brasil el Instituto Natura (IN), con el objetivo de impulsar y desarrollar la responsabilidad social de Natura, mediante proyectos que mejoren los sistemas educativos y fomenten la implicación de la sociedad en la educación. Para entonces, con la colaboración de la Universidad Federal de São Carlos y del Centro de Investigación CREA de la Universidad de Barcelona, un grupo de profesionales del Instituto Natura visitó España para conocer la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, con el fin de evaluar su viabilidad en países latinoamericanos.

Describen la implementación CDA en Brasil en el primer trimestre del año 2013 en dos escuelas de Río de Janeiro. En Perú con la ejecución en la ruralidad de Cusco y Piura, en escuelas pertenecientes a la Red de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA). En México con la iniciativa comenzó en el Estado de Nuevo León, en los municipios de Santa Caterina y San Pedro Garza García, a la fecha 136 escuelas asumen el proyecto CDA. En Colombia 43 escuelas

desarrollan la experiencia, las mismas se ubican en el Departamento de Antioquia (localidad de Itagüí y San Luis); en el Departamento de Valle del Cauca: en Cali y Florida.

En Chile, el proyecto se puso en marcha en 23 escuelas. Allí también se desarrolla el Diplomado en Comunidades de Aprendizaje en la Universidad Adolfo Ibáñez que forma a formadores en las bases teóricas del proyecto, para luego sensibilizar y acompañar a escuelas en su implementación. En Argentina, la implementación de CDA se inicia en el 2015, en dos provincias: Santa Fe y Salta. Al momento avanza en una fase de consolidación y de expansión a nuevas provincias: Chaco, Corrientes y el municipio de Pilar (Provincia de Buenos Aires). Actualmente el proyecto alcanza a 47 escuelas en el país.

El sexto artículo de revista es el publicado por Amparo Zornoza Vizcaíno en la revista digital (Oposiciones Blog Campuseduación, blog /) en el año 2018. Titulado: Comunidades de Aprendizaje un recorrido por la historia y sus principios esenciales. En el cual se determina que las comunidades de aprendizaje surgen como respuesta a la necesidad de una educación más democrática donde todos los integrantes de la comunidad expresan sus ideas y necesidades. Igualmente, que las bases de las comunidades de aprendizaje se sostienen sobre referentes teóricos por autores como Dewey, Vygotsky y Habermas. Y que se han venido desarrollando de forma más concreta a partir de los trabajos de Paulo Freire y Ramón Flecha entre otros.

En el séptimo artículo de la revista intercedes propuesto por Cristina Castillo Briceño (revista electrónica de las sedes regionales de la universidad de Costa Rica) en el año 2011. Titulado: Comunidades de aprendizaje: Una opción ante el fracaso escolar. Se presenta un acercamiento a las Comunidades de Aprendizaje como una estrategia diferente de conceptualizar y de atender la práctica de la comunidad educativa ante el fracaso escolar. Para ello, se conceptualizó el fracaso escolar, las comunidades de aprendizaje, así como las características básicas que se deben considerar en su implementación. El escrito centro su atención en las situaciones de fracaso escolar que vive Costa Rica, expresadas en la no promoción escolar, deserción de las aulas y repetición de grados o niveles, un proyecto de Comunidades de Aprendizaje se perfila como una opción que permite enfrentar o superar esta problemática.

La autora traza como tesis principal que los alumnos pueden aprender si se les proporcionan las condiciones adecuadas. Desde esta óptica, Castell (1994) afirma que las Comunidades de Aprendizaje parten de que todos los niños tienen derecho a una educación que no les condene desde su infancia a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo. En concordancia con esta visión, las Comunidades de Aprendizaje constituyen una estrategia diferente de conceptualizar y de atender la tarea educativa, porque se fundamenta en una noción holística de la educación acorde con la realidad que la determina. Esto supone reorganizar todo el quehacer educativo desde el aula hasta la organización del centro educativo y su relación con la zona de influencia.

En octavo lugar, se retoma el artículo de Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes y Omar Elías Torrado Duarte. Revista Encuentros de la Universidad Autónoma del Caribe – Colombia en el año 2015. Titulado: Creación de una comunidad de aprendizaje: Una experiencia de educación inclusiva en Colombia. Planteando la importancia de articular el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una institución educativa colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Teóricamente asumen el concepto de “comunidades de aprendizaje” como proyectos de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno, basados en el aprendizaje dialógico, con la finalidad de vincular a toda la comunidad al proceso educativo en espacios concretos, incluyendo el aula de clases.

Metodológicamente procedieron a través de la investigación acción siguiendo las siete fases metodológicas para la transformación de centros educativos a “comunidades de aprendizaje CDA a saber: sensibilización, toma de decisiones, sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de aspectos a transformar, formación de familiares y grupos interactivos. Los resultados muestran que las estrategias utilizadas permitieron identificar las principales necesidades en la institución, propiciar un proceso par participativo de la comunidad educativa, y fortalecer la relación entre el saber cultural de toda la comunidad y el saber académico.

El noveno artículo retomando fue de autoría Pilar Álvarez Cifuentes y Elizabeth Torras Gómez. Revista Padres y Maestros de la Universidad Pontificia en el año 2016. Titulado: Comunidades de aprendizaje: Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. En el cual se expresa como tesis principal que las comunidades de aprendizaje nos invitan a pensar una escuela que basa sus actuaciones en evidencias científicas, que persigue el éxito académico de todo el alumnado y que promueve la cohesión social. Una escuela que traspasa las paredes del propio centro y que es capaz de transformar la realidad en la que se inscribe. En definitiva, abren las puertas a una comunidad que sueña una mejor educación para todo el alumnado, y que lo hace posible a partir de la implementación de actuaciones educativas de éxito.

Como décimo artículo se encuentra el de Leonel Morales y Celso Chaclán de Guatemala. Revista Reforma Educativa en el Aula en el año 2013. Titulado: Fragmento de Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura, en el cual muestran la síntesis de una exploración que hacen en referencia al concepto de Comunidades de aprendizaje explicando que los sistemas educativos alrededor del mundo han ensayado diferentes metodologías de acción y de evaluación desarrolladas por los docentes en el salón de clase, así como diferentes formas de agrupación de los docentes para que fomentar entre colegas la autoformación con el principal objetivo de alcanzar una educación de calidad. Una de estas formas de organización de docentes que se desarrolló en Guatemala en la década de los 90 fueron los círculos de calidad de maestros -CCM- que se describen “de tres a quince maestros forman un CCM, quienes voluntariamente acuerdan reunirse regularmente para intentar mejorar su enseñanza. Estos maestros eligen a uno de sus compañeros como facilitador del grupo. Los CCM deciden acerca de los temas que desean desarrollar durante los círculos. Uno de los principios de los círculos es que “Los círculos de calidad docente no tienen el propósito de decirle a otros grupos como hacer su trabajo; lo que se fomenta es el intercambio de experiencias y la oportunidad de identificar y resolver problemas que los maestros enfrentan en sus escuelas y comunidades” (Digeby, 1996, p.8). Aunque el diseño original del programa contemplaba la existencia de una escuela eje, la mayoría de los círculos rotan las escuelas donde realizan sus reuniones, en forma tal que los miembros del círculo puedan observar las actividades de sus colegas, así como los productos de cada reunión del círculo.” círculos de calidad de maestros, fueron los inicios de lo que hoy se llama comunidades de aprendizaje en Guatemala.

En el lugar número once se retoma el artículo de Jessica Arango Martínez de la Revista Kavilando en el año 2017. Titulado: Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular de maestros. Desde el cual desarrolla la idea que promover el ejercicio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza, mediante la configuración de una comunidad de aprendizaje en aras de fortalecer el quehacer pedagógico, re-significar la comprensión del lenguaje como práctica social, en oposición al lenguaje como proceso mecánico de simple decodificación. En este propósito, se resalta la importancia e incidencia de la formación continua, las comunidades de aprendizaje y el ejercicio de reflexión desde una mirada pedagógica crítica.

Para finalizar el apartado de antecedentes se retoma el artículo de Francisco Díaz Céspedes En la revista en el Mundo de las Ideas e Ideales Revista Latinoamericana de Ensayo Santiago de Chile en el año 1997. Titulado: Comunidades de Aprendizaje. El nuevo modelo de Enseñanza en la Sociedad de la Información. Allí el autor expone que las Comunidades de Aprendizaje proponen un nuevo modelo de enseñanza para el siglo XXI. Este enfoque educativo, nacido en España, es una arista de la Pedagogía del Diálogo y que en Chile actualmente se está implementando en diversas unidades educativas. El paradigma propone una transformación social y cultural desde la escuela, es decir “La mejor escuela es la del barrio” y que se expande a toda la comunidad a partir de la participación de familiares y voluntarios en las decisiones políticas-administrativas de los establecimientos. Como objetivo focaliza la eficacia, la igualdad y la cohesión social de los estudiantes con la finalidad de mejorar los aprendizajes y la convivencia escolar, expone, además, que la educación chilena necesita una profunda voluntad docente para aceptar las transformaciones de los modelos de enseñanza, y no ser resistente a los cambios venideros en materias pedagógicas. Si bien es cierto, la era de la digitalización o la sociedad de la información han superado significativamente los conceptos y métodos educativos del mundo occidental, opera implícitamente en las nuevas relaciones sociales una inteligencia cautiva al desarrollo cognitivo y psicosocial de las personas.

Igualmente muestra el autor que la apertura de las Comunidades de Aprendizaje impera urgentemente en la sociedad de la información, puesto que en el contexto escolar las interacciones transformadoras aumentan los niveles de aprendizaje, porque contribuyen a que las

personas y las colectividades opten por la igualdad de oportunidades y no en la competitividad. Este modelo no corresponde solo a los miembros de la unidad educativa, sino al entorno inmediato que da lugar a que existan actividades en y para el aprendizaje de una comunidad responsable y solidaria que le interesa el buen porvenir.

El recorrido por estas investigaciones y artículos deja varios aportes al presente estudio dentro de los cuales se destaca:

Primero, precisar la importancia y pertinencia del tema de las comunidades de aprendizaje en el marco del sistema educativo colombiano, que propende por generar nuevas prácticas institucionales y diversos escenarios de participación e integración en la comunidad educativa. Segundo, el tema de la CDA es relativamente nuevo, teniendo auge a partir de la década de los años 80 y consolidando diversos discursos dentro de los cuales toma forma el aprendizaje dialógico y la reflexividad. Tercero, de acuerdo a los desarrollos en diferentes países, las CDA se han caracterizado por involucrar a todos los actores de la comunidad educativa, principalmente a los estudiantes y docentes, pero poco se reconoce su abordaje como comunidades de aprendizaje profesionales, brindando la posibilidad a este estudio, de generar aportes teóricos, conceptuales y metodológico significativos al respecto, por ser la base central de este ejercicio investigativo. Y cuarto, concebir las CDA como estrategias que fomentan cambios estructurales en las prácticas educativas y que moviliza a los actores educativos a generar procesos de reflexión, diálogo, disertación y colectividad.

2.3 Marco teórico

Para el presente estudio, se hace necesario abordar las categorías de análisis desde diferentes teorías y perspectivas, posibilitando su comprensión en el marco investigativo y en la aplicación de los diferentes instrumentos. Para ello, se establecen como categorías de análisis las comunidades de aprendizaje, la práctica reflexiva y la cualificación del ejercicio docente, buscando su grado de independencia e interdependencia.

2.3.1 Comunidades de Aprendizaje.

Desde el año 2017 la UNESCO pone como agenda principal, el desarrollo sostenible para el siglo XXI, enfatizando en la necesidad de generar vínculos de confianza, liderazgo y la necesidad de que las comunidades promuevan capacidades locales para transformar los escenarios de inequidad e injusticia social, a su vez, los procesos sociales centrados en la sociedad del conocimiento, toman como premisa relevante que se instauren modelos educativos en los que todas las personas indistintamente de su condición o realidad participen en la vida académica de las instituciones, adquieran las habilidades y competencias para vivir en sociedad. Esto plantea nuevos retos para las instituciones educativas, haciendo posible que se piensen de manera diferente a los esquemas tradicionales de transmisión del conocimiento, para entrar en sistemas de significados y conocimientos compartidos. Para Elboj y Oliver (2003) las comunidades de aprendizaje son prácticas educativas, que están dando respuesta a las necesidades sentidas por las instituciones con respecto a la transformación de sus experiencias educativas y escenarios centrados en la sociedad del conocimiento y la ruptura de las fronteras en la comunicación.

Las comunidades de aprendizaje (de ahora en adelante CDA) se han extendido a nivel internacional, destacándose en países con gran éxito como: Italia, Chipre, México, Brasil, Argentina y Ecuador, siendo estudiados dentro del sexto programa del marco investigativo de la Unión Europea, lográndose demostrar su éxito para disminuir el fracaso escolar y mejorar la convivencia multicultural (Palomar y Flecha, 2010). Las CDA nacieron en España a partir de un Proyecto de Escuelas para Personas Adultas “La Verneda – San Martí de Barcelona” que empezó en 1978 como un sueño de la comunidad de este barrio para crear una escuela distinta con condiciones de igualdad para todos, y la cual nació desde los diálogos y las diversas disertaciones de muchas personas, algunas de ellas, sin conocimiento de la lectura y escritura, no obstante, eso no fue un impedimento ya que la acción colaborativa de la comunidad no solo fue la idealizar un tipo de educación más democrática, sino posible, desde la cual muchos de los protagonistas lograron avanzar sobre sus propios objetivos educativos. De esta manera en 1999 se consolida con gran éxito esta escuela, siendo la base de una serie de investigaciones realizadas por el Instituto Crea (centro de investigación social y educativa) de la Universidad de Barcelona, con

financiación de la Unión Europea y algunos de sus planteamientos replicados en otras propuestas como la de “Includ-ed: Estrategias de inclusión y cohesión social de la educación en Europa del 2006 al 2011. (Elboj y Oliver, 2005)

Garay (2018) educador español, investiga sobre las comunidades de aprendizaje en todo el mundo y plantea que en Colombia, alrededor de 105 instituciones educativas de Cundinamarca, Atlántico, Antioquia, Valle del Cauca, Caquetá, Putumayo y Santander están replicando la experiencia y el modelo del programa antes mencionado, con un promedio de 25.000 niños beneficiados y casi 1.000 docentes capacitados en CDA para promover mecanismo de reflexión educativa y de diálogo igualitario, a su vez, que estas prácticas han involucrado a los padres de familia generando cambios importantes en infraestructura, convivencia y calidad académica.

De otra parte, Molina (2005) considera que las comunidades de aprendizaje son un grupo de personas autónomas que generan interacciones para alcanzar propósitos compartidos, que se reúnen por voluntad propia para aprender y trabajar conjuntamente desde un proceso de aprendizaje colaborativo y reflexivo, que beneficia toda la comunidad global donde se desarrolla. Sin embargo, estas, se dan cuando existe reciprocidad, intenciones y diálogos capaces de disminuir las tensiones marcadas por los contextos y las realidades en las que se desenvuelven los actores de la comunidad.

Como referente importante de las CDA se tiene el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) el cual nació en 1968 en la Universidad Yale como una respuesta a los bajos resultados académicos y a los problemas de convivencia, desarrollado por James Comer quien propuso en su momento tres aspectos básicos; la colaboración, el consenso y la resolución de problemas, para solventar las dificultades del sistema educativo, partiendo de la idea que toda persona que forma parte de la escuela debe estar implicado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y jóvenes, un programa que actuó bajo el modelo de gestión cooperativa.

De igual manera la propuesta de Escuela Acelerada “Accelerated School” implementada en el año 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford quien se percató que la escuela a la que asistían sus hijos no se ajustaba a las necesidades y características de los estudiantes lo que generaba fracaso escolar, esto lo llevó a considerar la posibilidad de incorporar sus conocimientos de economía a las aulas, enseñándole a los escolares a ser parte activa y productiva de sus escuelas, animándolos a trabajar conjuntamente con otros actores educativos, a asumir decisiones de forma responsable y proactiva, y a utilizar los recursos de forma eficiente.

Asimismo, el programa Éxito para todos (Success for All) el cual inicio en Maryland como resultado de las diferentes disertaciones y diálogos realizados por el equipo de investigadores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad de Johns Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad en 1987 (Montoya, 2012, p, 49). El programa centro su atención en trabajar desde los postulados de la psicología evolutiva, siendo Slavin (1997) quien propuso un modelo en el cual los estudiantes trabajaran de forma responsable hacia el éxito social y escolar, valorando sus esfuerzos y buscando que la escuela y sus directivos confiaran más en los educandos y propiciaran ambientes participativos, lo que favoreció la igualdad de oportunidades para todos y mejorar la autoestima en los estudiantes.

Desde estos referentes se considera que las comunidades de aprendizaje se asumen como un grupo de personas capaces de generar conocimiento y de utilizarlos para transformar las estructuras sociales (Ortiz, 2010, p, 5), esta perspectiva convierte a las CDA en una estrategia de orden grupal desde la cual se crean y recrean diversas posibilidades no solo de construir conocimiento sino de utilizarlo de una forma proactiva para generar cambios en las instituciones. En este sentido, las CDA son a su vez, un sistema de organización que, desde la aplicación de modelos basados en el diálogo, la apertura, la participación e interacción logran que los actores puedan proceder de forma conjunta para alcanzar metas y objetivos. Rodríguez (2012) comprende a las CDA como modelos de organización en los centros educativos, asociándolas desde las aportaciones de Bruner y Vygotsky al aprendizaje dialógico, por cuanto este, representa el sentido mismo de los ejercicios de encuentro que se forjan entre las personas.

Valls (como se citó en Elboj y Oliver, 2005) plantea que las CDA son:

Proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p 8)

Para Torres (2001) las CDA hacen referencia a una propuesta educativa comunitaria que se da en un ámbito local en la que se involucra a los diversos actores y que tiene como propósito el esfuerzo común, el aprendizaje permanente e intergeneracional, la diversidad y la educación para todos. La CDA son consideradas como un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa (Elboj como se citó en Montoya, 2012, p, 46)

Orellana (2002) ve en las CDA una estrategia pedagógica capaz de transformar los ambientes escolares y académicos, que toma sentido cuando un grupo de personas en torno a un objetivo común se reúnen, dialogan, aprenden juntos, resuelven problemas, atienden necesidades y elaboran proyectos en los que se conjugan diversos enfoques que benefician el aprendizaje.

Castell (1994) ve en la CDA una manera de contextualizar las prácticas educativas y de privilegiar los derechos de los niños de no ser condenados desde su infancia a no completar el bachillerato, pues afirma que las CDA crean ambientes aptos para la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia, lo que garantiza el éxito académico. Siendo procesos centrados en la dinámica de desarrollo del estudiante y de sus progresos en el ámbito académico. A diferencia de este autor, Flecha (1997) comprende las CDA en un marco amplio, como una comunidad de actores sociales que participan de un proyecto educativo singular, determinando las causas que promueven las dificultades y carencias en las instituciones, para que estas puedan ser resueltas desde esfuerzos conjuntos, es decir, no solo toma como punto de partida las necesidades de los estudiantes sino de todos los actores y las distintas dinámicas y problemas que se viven día a día en las instituciones.

Senge (1994) considera que las organizaciones abiertas al aprendizaje son aquellas que logran instruirse de forma colectiva y que adquieren la capacidad de aprendizaje de sus actores.

Esto indica una transformación de las prácticas educativas y situaciones de aprendizaje, con altos grados de corresponsabilidad entre los diferentes actores de las comunidades educativas.

Una responsabilidad social y progresiva de las instituciones, donde los niños y niñas y adolescentes empiecen a asumirse como sujetos plenos de derechos y responsabilidad social y progresivamente, junto a sus padres, maestros y comunidad promuevan espacios de diálogo para expresarse, coincidir, disertar, discernir y comprometerse con el desarrollo humano integral tanto individual como colectivo, en un ambiente de libertad y democracia, asumiendo el ejercicio de ciudadanía activa (Zinguer & Delgado como se citó en Castillo, 2011, p, 81).

Coll (2003) existen diferentes tipos de CDA; las asociadas al aula, a la escuela o centro educativo, a la ciudad, región o zona territorial y comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual. Para efectos del presente trabajo se abordará las CDA profesionales en el colegio Rogelio Salmona, por ser los docentes los actores principales con los cuales se busca establecer una CDA para cualificar su ejercicio profesional.

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades (Flecha como se citó en Hernández, Jiménez, Araiza, & Vega, M. (2015, p, 17)

En el marco del presente trabajo se entenderá a las comunidades de aprendizaje como una forma de organización al interior de la institución educativa, en la que un grupo de personas trabajando de forma conjunta transforman sus prácticas educativas y alcanzar objetivos y metas conjuntas. Lo que hace relevante considerar desde su acepción las comunidades en el marco del contexto educativo específicamente.

2.3.1.1 Las comunidades de aprendizaje en la cultura institucional. Las CDA, como se mencionó en algunos referentes históricos, surgen fundamentalmente del contexto educativo, asumiéndose como una posibilidad de que la institución encuentre una manera de establecer relaciones y conexiones de orden pedagógico, académico, familiar y social. Sus objetivos se han orientado a crear mecanismos para que los actores educativos puedan construir experiencias, aprender en el encuentro con los otros y responder a las necesidades y demandas del momento histórico y cultural que viven. Su fundamento está, en que la institución educativa afronta varios desafíos, unos orientados a ampliar los escenarios de participación de la comunidad, otros a dinamizar los ambientes académicos generando nuevas prácticas para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje y a proponer transformaciones que permitan hacer viable la unión entre la vida social y cotidiana del estudiante con la escuela. Para Jiménez y Rodríguez (2016) las CDA “al interior de las instituciones se convierten en una metodología que facilitaría espacios de verdadera convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad de diálogo, las relaciones de igualdad y el aprendizaje mutuo” (p, 2), siendo una respuesta eficaz y equitativa a los cambios que se buscan en las instituciones educativas Díez & Flecha (2010).

Lo que se ha podido determinar especialmente en la última década, es que las instituciones educativas han cambiado su estructura organizativa y su cultura en general, debido a los sistemas de gestión de calidad. En la actualidad, los escenarios educativos, han venido centrando sus procesos, tareas administrativas y académicas hacia una pertinencia social, es decir, una coherencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones o su “deber ser” y lo que éstas ofrecen y hacen realmente. Lo que las ha llevado necesaria e indiscutiblemente a situarse en procesos de reflexión, autoevaluación y múltiples aprendizajes, en términos de convertir la teoría en acción y la teoría en uso (Argyris & Schön, 1978). Esto implica a su vez instaurar distintas formas de relación entre los actores educativos y la creación de estrategias que permitan no solo una organización distinta, sino formas de gestión diferentes para afrontar situaciones y resolver de manera inmediata los problemas a los que se enfrentan recurrentemente.

Las instituciones suelen ser sistemas abiertos que poseen una existencia física concreta, con una dinámica particular, con tareas y funciones tendientes a lograr determinados objetivos que representen una manera de entender el poder, las relaciones

interpersonales, las luchas viscerales, los valores, las normas y su acatamiento (Chacón, 2008, p. 320).

La institución educativa es una organización que no comparte la naturaleza de cualquier otra y por ello Hargreaves (1996) reconoce la cultura escolar desde dos perspectivas. En primer lugar, se trata de reconocer que no solamente las organizaciones desarrollan un tipo específico de cultura, sino que también los profesores tienen una cultura propia. Esta ha sido conformada por las experiencias vitales, las formas en que se ha visto enfrentado al mundo y a su profesión. Este autor señala el concepto “herejía” para referir que, si se participa en la construcción, por ejemplo, de las misiones escolares, habrá mayor apropiación y compromiso para el alcance de las mismas, “el desarrollo de un sentido de misión, construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar” (Hargreaves, 1996, p. 187). Hargreaves será entonces, quien se atreve a pensar diferente a lo propuesto por la organización. La escuela entonces, está invitada al reconocimiento de las individualidades, más no del individualismo; la escuela está llamada a reconocer la cultura del profesor la cual está determinada por sus creencias, principios y formas de proceder.

Según Coppieters (2005) y Hodkinson (2005), las escuelas están siendo llamadas a pasar de ser organizaciones que transfieren conocimientos, a organizaciones inteligentes; es decir, pasar de ser organizaciones para la enseñanza a ser lugares para el aprendizaje. El primer modelo entiende la escuela como una organización pasiva, detenida en el espacio; el segundo modelo asigna a la escuela herramientas para ser comprendidas como constructoras y no como comunicadoras. Una organización inteligente está basada en comprender la escuela como una entidad cuya cultura se orienta al aprendizaje. Por supuesto, esto supone, un giro de las organizaciones educativas pasando de la comunicación al aprendizaje, implica prepararse necesariamente para optimizar los recursos y alcanzar mejores resultados en términos de metas y logros propuestos para los estudiantes, así como, la potenciación del mejoramiento del desempeño profesional docente.

García (2005) advierte que los cambios organizacionales de las escuelas que buscan convertirse a colectivo y comunidades de aprendizaje enfrentan diferentes tipos de obstáculos o

barreras; una centradas en el aprendizaje individual y de equipo, otras desde los modelos mentales y el pensamiento sistémico que se requiere, para transformar el conocimiento aprendido, muchos de estos obstáculos parten de prejuicios personales, esquemas mentales arraigados en la tradición operativa de las instituciones, en los problemas educativos que se han perpetuado por años en el ejercicio profesional y en las dialécticas de las instituciones educativas.

Una institución educativa pensada desde el enfoque de las comunidades de aprendizaje, supone, una organización que comparte elementos comunes, por ejemplo; el alcance de objetivos institucionales, el desarrollo de metas, la aplicación de estrategias para el desarrollo de procesos, las relaciones humanas de orden interpersonal e intrapersonal, las relaciones de poder, las jerarquías y los conflictos, en un escenario en el cual subyace una manera particular de descifrar las prácticas sociales, el fenómeno cultural y la realidad. Entendiendo que la escuela, se caracteriza por las complejas acciones, condiciones y dinámicas sociales que se viven entre docentes, estudiantes, padres de familia, directivas y comunidad externa.

Cada institución es un mundo en el que se entretajan distintas miradas de la cultura, un lugar perfecto para el aprendizaje, para la construcción de nuevos relatos en las que sus actores ponen en juego sus principios y valores existenciales. Por tanto las comunidades de aprendizaje allí, no son más que, un sistema de prácticas sociales que se asumen de forma natural con la participación de los docentes, estudiantes, padres de familia y directivos, en las que se crean distintas formas de interacción e intención comunicativa, en las que se trabaja bajo el concepto de “aprendizaje dialógico”, es decir, como un colectivo en el cual los protagonistas generan reflexiones y actuaciones conjuntas que los lleven a alcanzar objetivos comunes, aprendizajes significativos, a construir espacios y entornos en los que se reconozca al otro en la legitimidad de su forma de pensar, sentir y actuar, haciéndolo parte de sus propias narrativas y circunstancias.

Domínguez (2017) evidencia la importancia de las CDA y su impacto en el desarrollo de modelos de inclusión y mejora educativa, considerando que las instituciones educativas solo pueden transformarse en la medida que se logre pasar de una sociedad industrial a una de la información, para este autor, las CDA son un método innovador que no solo motiva a la comunidad a participar en los espacios académicos, sino que es capaz de atender la diversidad y

la multiculturalidad. En concordancia con lo anterior, Elizarraras (2010) ubica las CDA como un modelo alternativo para las instituciones, por las posibilidades que ofrece en cuanto a la colaboración e implicación de toda la comunidad educativa en las tomas decisión institucional.

Flecha y Puigvert (2010) ven en las CDA una apuesta a favorecer la igualdad educativa, que además aportan sustancialmente a evitar el fracaso escolar y los distintos conflictos que se evidencian en la institución educativa. No obstante, para ello, comprenden que las CDA deben instaurar procesos de participación en donde tengan cabida los estudiantes, docentes, padres de familia y sectores sociales conexos a la institución, quienes trabajando de forma solidaria y cooperativa pueden reducir los diferentes esquemas de desigualdad y exclusión social. Valls (2000) define las comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas como:

[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p, 8).

Morlá (2013) expresa que las comunidades de aprendizaje surgen en las instituciones educativas como un movimiento educativo y como proyectos que están orientados a generar actuaciones conjuntas de éxito para tratar de dar respuesta a los retos sociales, generando condiciones de igualdad y cohesión social, su proyección es diversa y contextualizada, logrando que los estudiantes alcancen aprendizajes que requieren para la vida. Elboj (2001) expresa que los centros educativos que inician procesos basados en comunidades de aprendizaje sufren profundas transformaciones, no solo en sus prácticas sino en la forma como los actores de la comunidad educativa se relacionan, adquieren hábitos, comportamientos y alcanzan una mentalidad renovada.

De lo anterior se evidencia que las CDA sean entendidas al interior de las instituciones educativas; como escenarios de participación en los que los integrantes de la comunidad educativa interactúan, dialogan y aprenden de forma conjunta, como proyectos capaces de transformar las prácticas educativas en los que el aprendizaje y el estudiante asumen

protagonismo, como formas de organización y de gestión institucional que permiten alcanzar objetivos comunes y una manera de trabajar de forma cooperativa, solidaria y responsable para generar condiciones de igualdad e inclusión. Sin embargo, las diferentes posturas convergen en considerarlas como escenarios y medios desde los cuales los actores educativos y la comunidad del entorno trabajan de forma recíproca para transformar la institución educativa y lograr la comunicación y el trabajo colaborativo.

Cuando existe el trabajo colaborativo se sostienen una reciprocidad entre un conjunto de individuos. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo Guitert y Giménez (2000 como se citó Hernández, Jiménez, Araiza, & Vega, 2015 p, 17)

Las comunidades de aprendizajes pueden ser de carácter interno o externo, las primeras cuando solo las constituyen miembros de la institución educativa y pueden ser con la participación de solo docentes, estudiantes, o aquellas en los que convergen todos los actores de la comunidad educativa. La segunda cuando se involucran actores externos como entidades o grupos sociales cercanos a la institución. Las comunidades que son integradas solo por docentes también reciben el nombre de “comunidades profesionales de aprendizaje” (Molina, 2005, p 236).

Las CDA al interior de las instituciones describen a su vez el aprendizaje por grupos, siendo una manera en que los actores interactúan para propiciar conocimientos, valores, abrir espacios de disertación, reflexión, acuerdos y consensos, atender problemáticas y buscar soluciones. Dentro de una misma institución pueden existir diferentes tipos de CDA; unas que involucran toda la comunidad educativa, incluyendo la global (externa a la organización) otras más cerradas, definidas solo por actores de la institución o pequeños grupos que pueden ser conformadas por estudiantes, padres de familia y docentes, solo estudiantes y docentes, solo estudiantes, solo docentes, docentes y administrativos, cada una de ellas plantea sus propósitos y formas de interlocución. El presente estudio se centrará en las comunidades de aprendizaje integradas solo por docentes, lo que algunos teóricos consideran como CDA profesionales, las cuales se definen continuación.

2.3.1.2 Las comunidades de aprendizaje profesionales. Las CDA profesionales son una forma de trabajar y aprender conjuntamente entre pares académicos, quienes se reúnen, interactúan dialogan, trazan objetivos, se comunican, discuten y reflexionan con el ánimo de mejorar sus prácticas educativas, solucionar problemas o ampliar escenarios de participación.

Una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno. Quiere decir esto, que es necesario transformar los procesos centrados en la capacitación docente y promover experiencias de formación situada, entendida como conjunto de procesos y estrategias orientadas desde y hacia las prácticas pedagógicas del colectivo de maestros en el establecimiento educativo. La formación situada impulsa el desarrollo profesional docente desde comunidades de aprendizaje que logran resignificar su práctica al analizar rigurosamente la problemática que enfrentan en su propio contexto (Stoll, 2004, p, 3).

Los estudios realizados por Schwier (1997), Gibbons (1998) Obiakor (2000) Louise Stoll (2004), muestran que aunque las CDA profesionales no son iguales en todas las instituciones, manifiestan factores o características que comparten indistintamente del contexto en el que se desarrollan, estas son; los valores que comparten, el grado de responsabilidad, la curiosidad reflexiva, colaboración centrada en el aprendizaje mutuo, aprendizaje profesional e individual, destacan entre docentes; la confianza, respeto y apoyo mutuo, receptividad entre institución y compañerismo. Siendo unos de los motivos más apremiantes para la organización de las CDA profesionales; el progreso de los estudiantes al interior de las instituciones educativas y el aprendizaje entre colegas, convirtiéndose en una metodología que potencializa ideas, formas de trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional y la democracia activa.

Smith, Silver, Moore y Shaw (Como se citó en Molina, 2005) las CDA profesionales son modelos de desarrollo profesional que favorecen condiciones institucionales distintas, ya que generan el dominio de actuaciones recíprocas orientadas a dinamizar las prácticas pedagógicas, recapacitar sobre lo que se hace en el aula, transformar experiencias de aprendizaje, solucionar problemas de forma más creativa y pertinente, la reflexión, acción y reflexión sobre la acción, la

participación y el compromiso, conectarse con la realidad y con los otros, planificar actividades de forma cooperativa, fortalecer el uso de nuevas tecnología y pedagogías, crear círculos de aprendizaje, superación de esquemas tradicionales, distintas maneras de abordar las problemáticas propias del ambiente escolar, capacidad de adaptación y evolución, aceptación de la diversidad y la diferencia, no obstante para ello, las CDA profesionales, deben establecer condiciones para que los resultados sean realmente beneficiosos para todos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Primer aspecto la inversión en las personas. Supone, prestar atención al recurso humano como el principal capital social de una institución, incluyendo el capital social horizontal, el cual se construyen desde la interacción con y entre pares, esto implica, invertir en la capacitación y actualización para promover mejoras en el contexto y en el sentir de sus protagonistas.

Segundo aspecto un ambiente apto. Una comunidad de aprendizaje se caracteriza por espacios, medios y recursos de cooperación mutua, apoyo físico, emocional y psicológico, sinergias que aúnan esfuerzos en pro de alcanzar objetivos comunes. Juega aquí un papel importante las relaciones de confianza, respaldo y compañerismo.

Tercer aspecto la construcción social del conocimiento. Las CDA se caracterizan por compartir conocimientos, especialmente desde las teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento basadas en la interacción intelectual, en contraposición al conocimiento individual, cerrado y coercitivo.

Cuarto aspecto aprendizaje compartido. Comprende aprendizajes colectivos, conjuntos, mediados por el interés de compartir experiencias, conocimientos y alcanzar aprendizajes contextualizados. Centrado en una interlocución asertiva, de análisis y reflexión permanente.

Quinto aspecto las Múltiples perspectivas. Las CDA se enriquecen con las múltiples experiencias, opiniones, percepciones, saberes y métodos que tiene lugar en su desarrollo y gracias a la interacción de sus actores, a sus discursos y sus diferentes puntos de vista sobre una realidad particular.

Sexto aspecto cultura de aprendizaje. Las CDA no se pueden dar al margen del grupo social en el que se desarrollan y de las distintas prácticas y representaciones de la cultura que toman lugar en la institución.

Séptimo aspecto el tamaño reducido. (Cooper y Robinson, 2000) afirman que, de acuerdo con resultados de varias investigaciones, se ha demostrado que las CDA con menor número de participantes facilita su desarrollo. Considerando que, en este caso, que el tamaño del grupo es un factor decisivo para genera aprendizajes significativos, así como para favorecer la relación y colaboración entre los participantes.

Octavo aspecto personas interesadas y motivadas. Como condicionante, está el interés y la motivación de la persona a participar e integrarse en las CDA, ya que esta, es, ante todo, un encuentro de voluntades, un esquema de asociación y de aprendizajes compartidos.

Noveno aspecto evaluar el progreso. Los integrantes de las CDA, deben examinar sus prácticas, ampliar sus análisis e intercambiar ideas que propicien un análisis introspectivo de sus avances, dificultades, logros y metas, esto supone, una reevaluación y autoevaluación permanente de sus distintos procesos.

Y décimo aspecto dedicación y tiempo. Por las dinámicas y dialécticas de comunicación, interacción, aprendizaje compartido, diálogo, reflexión, análisis y apoyo mutuo, sobre las cuales se sustentan las CDA, demandan tiempo y dedicación por parte de los actores, a nivel institucional; estimar horas, horarios de encuentro, actores y compromisos adquiridos en función de alcanzar los propósitos que exige este tipo de metodología.

Desde otra perspectiva Torres (2001) enuncia que para que las comunidades de aprendizaje profesionales puedan existir, se requieren condiciones mínimas, entre las que destaca: condiciones de igualdad entre los miembros de la comunidad, una participación activa y abierta, establecer metodologías y mecanismos tecnológicos que faciliten su desarrollo y generar modelos educativos que favorezcan a la comunidad. Otros autores entre los que se destacan Ortiz (2010) y Rodríguez (2012) toman las aportaciones de corrientes filosóficas dentro de las cuales se

contemplan a Freire, Bruner y Vygotsky (enfoque socio histórico del desarrollo) Habermas (sociología) para analizar los fundamentos de las CDA, centrando sus postulados en el aprendizaje dialógico desde un enfoque comunicativo, para delimitar el papel de las comunidades de aprendizaje en las instituciones, considerándolas espacios educativos que dependen fundamentalmente de las interacciones que se establecen entre las personas de una misma comunidad desde la cual se construyen significados a partir del diálogo y la reflexión. Por tanto, el aprendizaje dialógico es el resultado de las interacciones que se producen en las CDA.

El diálogo, las interacciones y la reflexión se convierten en la piedra angular sobre la cual se edifican las CDA profesionales, para Aubert (como se citó en Diez y Flecha, 2010) el aprendizaje dialógico es lo que le permite que estas CDA den respuesta a las necesidades educativas y sociales de la sociedad del conocimiento y la información. Del mismo modo, Habermas (2003) comprende que el diálogo igualitario es lo que marca la diferencia entre las instituciones educativas interesadas en una mejora sustancial de sus procesos y entre aquellas que solo buscan ampliar su status académico.

En el marco de este proceso de investigación se muestra interés en hacer relevante el ejercicio de las CDA al interior de la institución Colegio Rogelio Salmona enfatizando en las CDA profesionales, por considerar que los docentes de la institución requieren espacios para el diálogo, la deliberación, la reflexión y la reflexión en la acción y el trabajo colaborativo, siendo esta una necesidad sentida por estos actores educativos, reconociendo a su vez, en este tipo de metodologías un espacio potencial para la cualificación del ejercicio docente ya que otorga un medio apto para la práctica educativa reflexiva, para Echón (1983) la práctica profesional se hace “repetitiva y rutinaria”, y ya no se piensa al actuar. Se ha llegado a la etapa denominada “sobre-aprendizaje”. Y es aquí en donde necesita que la reflexión supere la rutina al criticar el saber tácito y al dar un nuevo sentido a las situaciones únicas e inciertas que se viven en las instituciones” (p, 65 – 66), las CDA profesionales se convierten por tanto en dinamizadoras de la práctica pedagógica docente, en una oportunidad para avanzar y salir del anquilosamiento en el cual se sumergen en muchas ocasiones la cotidianidad de las instituciones, de igual manera en una posibilidad de darle sentido a los discursos, propuestas y aprendizajes alcanzados por los

docentes a lo largo de su ejercicio profesional y de concretar avances significativos en la tarea y experiencia educativa.

2.3.2 Práctica reflexiva.

La reflexividad y el concepto de práctica reflexiva son una alternativa de cualificación profesional que ha venido siendo analizada por diferentes expertos, entre los que se pueden citar a Echón (1998 y 1991) Osterman & Kottkamp (1993), Lerrivee (2000 y 2008), Zeichner (1993), Luk (2008), Perrenoud (2001), Brockbank & McGill (2008) Hargreaves (1996) y Day (2005) entre otros. A continuación, se hace una presentación de los planteamientos más importantes de cada uno, con el ánimo de enmarcar sus discusiones en relación con el concepto reflexión, de cara a nutrir la discusión relacionada con las comunidades de aprendizaje y el desarrollo de las culturas de aprendizaje.

Schön (1998) advierte que se está presentando una dicotomía en lo que concierne a las profesiones en general: por una parte se ha presentado un incremento de confianza de la sociedad en la profesionalización de las disciplinas, al punto que se acude con mucha regularidad a profesionales de diferentes ramas para mejorar las condiciones en diversos aspectos de la vida de las personas; y por otra, se puede observar cómo los profesionales han caído, en varios casos, en problemas de orden ético que generan “una pérdida de la fe en el juicio profesional” por motivos de “beneficios privados ilegítimos” Schön (1998) aspectos que no son más que el producto de la ausencia de reflexión sobre la acción en el ejercicio profesional. Este planteamiento ubica a las instituciones y docentes en general, de cara a reflexionar sobre ¿cómo se están concibiendo los ejercicios profesionales?

Hargreaves (1996) ha hecho un análisis acerca de lo que significa vivir la profesión docente. Reconoce que son muchos los factores que inciden en el ejercicio de la docencia, relacionando el contexto histórico en el que se desenvuelven los profesionales docentes, planteando que el ser humano se encuentra en la actualidad mediado por el contexto que le correspondió vivir, y que específicamente la postmodernidad ofrece un escenario especial. Ya no se encuentra el hombre en condición de reconocerse en un tiempo estático, inmóvil, por el

contrario, está llamado a ser protagonista del mundo en virtud de ser capaz de definir el espacio y de manejar el tiempo. Estas dos condiciones, serán entonces novedosas para la comprensión de las profesiones actuales, incluyendo la de ser maestro.

La modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación del conocimiento y los enfoques científicos y tecnológicos de la reforma social (Hargreaves, 1996, p, 21).

De alguna manera vivir en la modernidad brindaba seguridades a las que el hombre podría vincularse, pero con el paso a la postmodernidad y a la globalización, estas seguridades pasaron a un segundo plano, el hombre necesariamente adquirió el rol de crear propias seguridades basados en el control del espacio y tiempo, abandonando utopías y descartando toda aparente certeza incluso científica. Inevitablemente se ubica al ser humano en una condición de cambio dado por los mismos cambios de la época, ubicando al ser humano en el centro de la discusión de diversas disciplinas y sistemas. De esta manera, el profesorado se enfrenta a un mundo nuevo con ideas antiguas y esto generará un desequilibrio al punto de reconocer que las viejas certezas ya no serán las únicas ni las más sólidas, sino que, en el ejercicio de vivir y de ejercer la profesión se identificarán las propias.

La postmodernidad y la globalización establecen nuevas formas de entender y desarrollar la profesión docente. Advierte que en el ejercicio profesional los maestros se hallan ubicados en la tensión de las directrices autoritarias y el deseo de libertad; el tiempo será sinónimo de esclavitud, para el docente, el tiempo será un enemigo que impedirá la libertad para la creación que desea el espíritu. Hargreaves (1996) reconoce que la soledad del aula ya no deberá ser más el único escenario de profesionalización docente, sino que aparecerán nuevas y definitivas formas de mejoramiento del desempeño profesional y, hace referencia a que se pueden crear unas nuevas culturas escolares dirigidas por la colaboración, basadas en la comprensión de otro tipo de liderazgo: un liderazgo de construcción, de apoyo y de creación de conocimiento en colectivo.

La enseñanza tiene un carácter no predecible que hace que algunos factores se salgan de control, considerando que epistemológicamente la enseñanza no responde a un orden

determinado y que no resulta posible ejercer una buena docencia a partir del uso de fórmulas predefinidas, pues esta debe ser entendida como un fenómeno contextual.

Dejar que el niño prosiga solo su actividad de descubrimiento o intervenir y dirigirlo. Tomar decisiones sobre disciplina, gobierno de la clase, imparcialidad, libertad del niño versus la necesidad de intervención y apoyo del docente: todo esto concreta una compleja trama de juicios morales, sociales, filosóficos y psicológicos (Fullan & Hargreaves, 1996).

En este contexto la figura del docente reflexivo, quien acude a construcciones cognitivas, a convicciones académicas y a intuiciones, se va perfilando en virtud de validar de manera pragmática sus pensamientos y las experiencias de aula que ha vivido previamente.

Por lo tanto, la cuestión clave es descubrir el mejor modo de valorar, considerar y desarrollar una intencionalidad más firme y clara en la docencia. Aquí se presenta otro dilema: Por un lado, necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas. Por otro lado, necesitamos respetar el conocimiento y las ideas que los docentes ya tienen, y confiar en ese conocimiento y en esas ideas, o corremos el riesgo de pasar por alto las prácticas valiosas existentes y alejar así a los docentes (Fullan & Hargreaves, 1996, p. 45).

Las nuevas formas de comprender el oficio de enseñar, enfatizan las posibilidades de lo que el docente puede lograr mediante ejercicios reflexivos dentro de su práctica profesional. Así pues, es importante profundizar en la definición de la noción de reflexión con el fin de adoptar una postura frente a lo que se entenderá en adelante por este concepto. Varios son los autores que han ido enriqueciendo la literatura y teoría acerca de este concepto. De acuerdo con Osterman & Kottkamp (1993), puede entenderse la reflexión como una tendencia que va necesariamente unida a la práctica pedagógica. Se trata de un enfoque sobre el desarrollo profesional. Es una manera integral de pensar y de actuar centrada en el aprendizaje y el cambio de los comportamientos basados en el análisis de episodios y de situaciones. Son las personas quienes trabajan para mejorar las organizaciones mediante el progreso de sí mismos, y en ese trabajo aparecen momentos de pensamiento y reflexión. Perrenoud (2001) afirma; que la reticencia que ha encontrado en los docentes para hacer reflexiones sobre su propia práctica está relacionada con

factores que hacen parte del discurso y de la forma en que los docentes comprenden su acción profesional. Elementos como la falta de tiempo, común en un sistema político y educativo en el que el tiempo cuesta y hace falta, repercute de manera significativa en la manera como los docentes enfrentan conceptos como el de reflexión, y más aún, el de reflexionar en la práctica. De otro lado, en los ambientes escolares se presenta una marcada tensión entre un doble movimiento: por una parte la filosofía institucional que toda escuela busca, basada entre otras cosas, en los lineamientos curriculares y en los estándares estatales, y por otra parte, la autonomía profesional que los docentes y que la academia reclaman, debatiendo que cada vez más, las escuelas permiten menos al docente hacer un aporte a la educación, convirtiéndose la profesión docente únicamente en la reproducción de currículos preestablecidos (Giroux, 2004). Es así como los profesionales reflexivos y la práctica reflexiva posee dificultades propias de los sistemas educativos, de la reproducción cultural, ética, política y religiosa en la que se encuentra la escuela (Perrenoud, 2001).

La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que vale la pena mencionar. Por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución; por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado. (Perrenoud 2004, como se citó en Muñoz, Villagra & Sepúlveda, 2016)

Para Perrenoud (2004) la práctica reflexiva en el docente no puede ser el producto o el resultado de momentos o tareas específicas, esta debe darse de forma permanente como algo inherente a su profesión, a su experiencia, concibiendo que su quehacer debe tener una constante relación analítica con la acción. Al respecto Dewey (Perrenoud, 2004) ve al maestro como un constante pensador, un aventurero que no se pierde en la realidad porque es capaz de reflexionar con intensidad sobre lo que hace y lo que busca desde su ejercicio profesional, haciendo de la reflexión algo que lo envuelve y le permite alejarse de esquemas muy ortodoxos.

Desde un punto de vista superficial, este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la divisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se

dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa de arriba abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores (Zeichner, 1993, p. 1).

Entender a los docentes como profesionales reflexivos, implica discutir el papel de la reflexividad como mecanismo para sacar al profesorado de su pasividad y de ser simples transmisores o comunicadores de conocimiento Zeichner (1993). No se trata solo de modificar las clases para que los estudiantes tengan genuinos momentos de pensamiento o hagan intervenciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se trata de empoderar al maestro en su ejercicio profesional, de llevarlo a alcanzar un nivel de reflexión y acción, de reflexionar sobre el accionar, de hacerse visible y partícipe en la vida de las instituciones, en la toma de decisiones que permitan hacer del contexto escolar un escenario en el que el docente tiene mucho por decir y hacer. Así las cosas, el conocimiento no es exclusivo de los academicistas; la construcción del conocimiento escolar se da entonces, mediante la reflexión en las aulas o fuera de ellas y sus autores indiscutiblemente son los docentes.

Para profundizar sobre el concepto de reflexión, se hace indispensable citar a Day (2005) quien perfecciona los planteamientos de Argyris y Schön (1978) en lo relacionado con los tipos de aprendizaje que se pueden desarrollar en el contexto de las instituciones educativas. Day hace un análisis acerca de los niveles de reflexividad que se pueden presentar en las prácticas docentes, afirmando que la idea de cambio unida a propuestas de mejoramiento escolar mediante prácticas reflexivas, deben llevar por una vía de crecimiento y mejora, de motivación para el desempeño de la profesión, obteniendo mejores resultados académicos en las organizaciones. No obstante, la reflexión no es un episodio y menos individual. La reflexión es un camino que se traza a través de tres líneas de profundización: reflexionar en la acción, reflexionar sobre la acción y reflexionar en relación con la acción.

Con relación con la reflexión, esta se ubica frente a la posibilidad de desarrollar situaciones de pensamiento in situ, cuando el docente se encuentra en su ejercicio de enseñar; no

cabe duda que la toma de decisiones que se dan en el escenario de aprendizaje, es en última instancia una posibilidad de reflexionar en la acción. Sin embargo, esto no es suficiente. Es menester tomar un tiempo propicio, darse un espacio, apartarse para observar de lejos la acción y pensar sobre ella desde la distancia: reflexionar sobre la acción. En ese sentido, Larrivee (2000) menciona tres elementos fundamentales a la hora de hacer reflexiones, con el atenuante de que no son cualquier tipo de reflexiones sino unas de carácter crítico. Estos son: el primero consiste en generar el tiempo para aislarse con el fin de atender los dilemas que se presentan a diario en su práctica profesional; el segundo, es buscar solución a problemas que son en apariencia perennes y que pueden ser atendidos en el aula de clase, entendida esta última, como un laboratorio de experimentación basado en la ética, para la toma de decisiones. Se trata entonces de experimentar, analizar, integrar, informar y retroalimentar a los estudiantes, de hacerlos conscientes de que se encuentran inmersos en unas condiciones que se presentan aparentemente como perpetuas; el tercero, es cuestionar el statu quo, que consiste en desalinearse de prácticas que comúnmente se presentan en virtud de construir la propia verdad y a la par estar abiertos a la manera como se presentan de nuevo los fenómenos del aula. El salón de clase pasa de ser un estado eterno de comportamientos y conductas, convirtiéndose en un espacio propicio para desarrollar nuevas formas de enfrentar los riesgos. Se trata de hacer un paso por diferentes niveles: desde la forma como el docente entiende la vida en general, los valores y creencias, su capacidad de adaptación, su habilidad para desarrollar las interacciones humanas y por último la toma de decisiones dentro del aula para la mejora de su propio desempeño.

Así pues, el camino propuesto por Day (2005) reitera la idea de entender que las prácticas reflexivas se dan en diferentes niveles en donde el primero (reflexionar en la acción) nutre la posibilidad de hacer que el segundo (reflexionar sobre la acción) se complemente mediante un alejamiento de las situaciones y una observación sistemática pero no predeterminada, y provoca, además, la capacidad de reflexionar en relación con la acción como un logro de carácter institucional. Para esto, se propone como alternativa de reflexividad colectiva la propuesta de hacer investigación en la acción en el ejercicio profesional docente mediante la observación de la escuela como un contexto de investigación dinámico, activo e inacabado.

Luk (2008) hace un estudio sobre la manera como los docentes escriben sus reflexiones y profundizan a las formas como se puede acceder a un tipo de reflexión más eficaz. Dice: “In the

field of teacher education, journal writing is widely used and considered by many academics to be a powerful tool to enhance student teachers' reflective ability as well as to document evidence of reflections". (2006) No obstante, se reconoce que existen pocas aproximaciones a la manera como estos escritos se hacen en procurar de reflexiones eficaces, más si se hace una lectura de esto a partir de algunas propiedades lingüísticas de fondo. Advierte este autor, que ya se han hecho algunas aproximaciones a la potenciación de estos procesos críticos y reflexivos mediante la implementación de diarios reflexivos como parte de la práctica de enseñanza. No obstante, ha habido críticas a estos planteamientos por parte de quienes consideran que reforzar la reflexividad mediante la escritura, profundiza en aspectos relacionados con habilidades escriturales, más no necesariamente con habilidades reflexivas. Cabe resaltar, desde la perspectiva de este estudio, que una retroalimenta a la otra y no necesariamente las separa o privilegia más a una que a otra, por cuanto la escritura representa un instrumento poderoso para la toma de conciencia y la autorregulación intelectual a la cual se le atribuye el desarrollo y construcción del propio pensamiento. Aunque no todo lo que se escribe pasa por un proceso reflexivo, si es preciso detallar, que un docente que escribe toma una posición ideológica desde la cual puede generar transformaciones al conocimiento y a sus contextos.

Brockbank & McGill (2008), hacen un acercamiento a la condición transformadora de la reflexión. Se reconoce que "ir y venir entre la práctica y la reflexión" asegurarán una acción transformadora crítica. Esto supone una deconstrucción de las realidades, de los valores y principios "dados" provocando un proceso continuo, cambiante, dinámico y activo del alumno. Al usar la expresión transformadora, se hace referencia a la posibilidad de estimular a la persona con el ánimo de que se convierta en un pensador crítico, asegurando estados y condiciones de creatividad que modifican en esencia las predeterminaciones institucionales en virtud de una nutrición del desarrollo intelectual y un incremento de la creación académica. Ahora bien, el crecimiento transformacional a partir de la reflexividad, traerá como consecuencia la generación de aprendices críticamente reflexivos desde la individualidad, pero, sobre todo, mediante el diálogo reflexivo con otro. Este diálogo reflexivo adquirirá mayores propiedades de transformación, en cuanto se sume a esto la capacidad metacognitiva de examinar las formas en que se aprende y la relación que se desarrolla con el conocimiento mientras se está aprendiendo (Brockbank y McGill, 2008).

Aunque el camino de la reflexión no es un camino simple; es complejo por cuanto se sumerge en espacios, tiempos, tensiones, intenciones, procedimientos y posturas personales. Estos elementos que nutren la complejidad de la reflexión son considerados por Brockbank y McGill como requisitos de la reflexión. El diálogo que favorece la reflexión y el aprendizaje críticamente reflexivo, es aquel, que debe formarse en la persona en aras de desarrollar un crecimiento con el otro mediante el reconocimiento del sentido del yo y del mundo, de tal suerte que las premisas sobre los saberes, el conocimiento y la forma como se comprende el mundo deben ser deconstruidas y reconstruidas a la par en que el mismo diálogo avanza.

En relación con los ejercicios reflexivos durante la clase y la toma de decisiones, Atkinson y Claxton (2002) reconocen que lo que sucede en el aula está colmado de una serie de variables que pueden ser atendidas por dos clases de profesores: por un lado los que confían en la razón, aquellos que consideran que el solo hecho de manejar unos conceptos y destrezas académicas los hacen una autoridad; y por otro lado quienes consideran que la sola práctica, las horas de experiencia en el aula, son las que dan las herramientas profesionales suficientes para abordar las dinámicas de aula. Si bien, estos autores no hacen uso del concepto reflexión dentro de sus investigaciones, sí proponen la presencia de la intuición, entendida esta como una habilidad del docente para tomar decisiones y dirigir el ambiente de aprendizaje. “El profesor intuitivo no se propone defender ninguno de estos modelos simplificadores (razón o experiencia) [...] La competencia en el oficio no precisa ser explicada ni teorizada en absoluto, y el profesional se convierte meramente en un experto técnico” (Atkinson & Claxton, 2002, p. 12). Por su parte, Schön (1998) reconoce que en la profesión docente y en la formación de dichos profesionales convergen dos fuerzas que son de alto impacto para un desempeño profesional exitoso: por una parte el conocimiento y los dominios disciplinares, y por otra, la práctica profesional. El hecho de ser experto disciplinar sin contar con habilidades de desempeño en la práctica educativa, no garantiza el éxito del ejercicio profesional docente, y tener amplia experiencia pedagógica sin contar con las herramientas disciplinares, tampoco garantiza dicho éxito. No obstante, a estas características se debe unir la capacidad que tenga la institución educativa, para desarrollar ambientes favorables en los que el docente pueda llevar a buen término el desarrollo de sus capacidades y profesión.

Collinson, Cook y Conley (2010) las instituciones educativas están llamadas a analizar la manera como se enfrentan los nuevos desafíos de la educación, dentro de los que no se puede desconocer la necesidad de culturas reflexivas de aprendizaje. Son múltiples las determinaciones que se toman en los colegios y organizaciones para resolver “malos resultados” en términos de procedimientos, pero poco se piensa sobre eliminar las barreras en torno a la comunicación, la toma de decisiones, las jerarquías, el manejo del poder, la posibilidad de reflexión y la capacidad para escuchar. Es decir, la reflexión invita a una “experiencia con sentido” en la que se construyen nuevos lenguajes, nuevas formas de interpretar la realidad, de avanzar significativamente en lo que acontece en la vida institucional, como posibilidad de descubrir de perspectivas, transformar y de construir el sentido de ser maestros en un contexto y momento histórico, político y social determinado.

En cuanto a reflexionar sobre la acción y reflexionar en relación con la acción. Estas se convierten en elementos constitutivos de la práctica pedagógica del docente, tomando forma a partir de la capacidad que tiene para discernir sobre su quehacer educativo, sus experiencias en el aula de clase y su realidad, asimismo comprende esa manera de potenciar sus competencias por medio de la actualización y la formación continua. Al respecto Shön (1998) comprende la reflexión sobre la acción como la manera que el docente reflexiona sobre la marcha o circunstancias no previstas en su acto pedagógico, siendo la base para reflexionar a posteriori sobre lo ocurrido, es decir, cuando se lleva a cabo el ejercicio de la reflexión sobre la acción, siendo este un proceso necesario para estudiar o analizar el rol docente y construir competencias.

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. [...] Reflexionar *sobre la acción*... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica (Perrenoud, 2010, pp. 30-31).

La reflexión sobre la acción permite valorar lo que se hizo, aclarando su pertinencia, redefiniendo o afirmando acciones, o quizás haciendo ajustes para asumir nuevas posturas epistémicas. La reflexión, la reflexión sobre la acción y reflexionar en relación con la acción promueven el aprendizaje profundo y significativo, ya que hace conciente al maestro de su propio desarrollo, debilidades, oportunidades de cambio y de los procesos de transformación que se requieren. Sin embargo, reflexionar sobre la acción y en torno a esta, plantea el distanciamiento que el maestro debe hacer de su práctica para ser cuestionada y teorizada, para que pueda ser deconstruida y reconstruida, para avanzar en planes de acción que le permita hacer un mejoramiento continuo de su labor.

Por lo anterior, desde el marco de la investigación la pretensión es crear ambientes institucionales (CDA) que permitan generar espacios de reflexión al interior de las prácticas pedagógicas de los docentes, llevando al grupo de docentes participantes a reconocer y pensar en sus propuestas educativas, fortalezas, debilidades y oportunidades de cambio, pasando de un ejercicio reflexivo individual a uno colectivo, en el que el grupo aprenda conjuntamente de las experiencias compartidas y desarrolladas por cada uno, a su vez, generar aportes entre pares para la construcción de nuevos escenarios educativos y de ampliar propuestas y proyectos que brinde la oportunidad de trabajo colaborativo y de cambios en las prácticas pedagógicas. En este sentido, la CDA se convierten en el medio propicio para que los docentes de preescolar puedan socializar sus conocimientos, sentimientos y experiencias alcanzadas e interiorizadas a lo largo de su ejercicio profesional, siendo estas, el insumo para reflexionar de forma retrospectiva, introspectiva y prospectiva, es decir, reflexionar sobre la acción y en relación con la acción, consolidando así espacios para la cualificación del ejercicio docente. Esto implica como lo plantea King (2011) pasar del enfoque operativo transaccional a un enfoque transformacional en las instituciones educativas, promoviendo culturas de aprendizaje o de reflexión, ampliando la capacidad y disposición de sus docentes para el cambio, desmontando prácticas coercitivas y rutinarias para promover culturas de aprendizaje colaborativo.

2.3.3 Cualificación del ejercicio docente.

Para abordar el tema de la cualificación del ejercicio docente, se hace necesario establecer algunos aspectos históricos y legales que terminan siendo referentes importantes para vislumbrar las distintas problemáticas, realidades y concepciones que surgen en esta categoría investigativa.

En América Latina en la última década se ha venido experimentado profundas transformaciones, Cuenca (2003) presenta el análisis de diez países latinoamericanos donde muestra que existen grandes tensiones frente al tema de la formación docente, entre estas se destaca; dificultades socioeconómicas, bajos perfiles profesionales y disciplinarios, precarias condiciones y presupuesto destinado a la cualificación del ejercicio docente, diferencias importantes entre la formación disciplinar y las necesidades apremiantes de las sociedades en los distintos países, los intereses particulares que priman sobre los colectivos, el fomento de la evaluación con características cuantitativas y orientado hacia el sistema de acreditación, la variedad y tipos de instituciones, problemas en materia de la formación docente asociadas al sistema educativo, una suma de contingencias y coyunturas de orden político, cultural y social que se viven en América.

En Colombia se considera como punto de partida para los procesos de formación docente la instrucción oficial, ya que da surgimiento a la escuela como escenario público en el cual toma protagonismo la figura del maestro. En el año 1822 se crea la primera Escuela Normal del país a partir de los lineamientos establecidos por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander con el objetivo de normalizar y regular a los jóvenes de esa época. Sin embargo, cuando toma auge el liberalismo en 1851 se genera una serie de cambios en los que las normales pierden importancia, ya que se creía que para ejercer algún oficio no se necesitaban títulos. Posteriormente, con la reforma instrucionista de 1870, se determina como una de las funciones y necesidades más importantes la formación de maestros en el país y se empieza a considerar las escuelas normales como el medio y el método apto para unificar criterios de enseñanza, tomando relevancia nuevamente el docente y la necesidad de formarlos acorde a los principios de la sociedad republicana.

De lo anterior se deriva la proliferación de escuelas normales en esta época y con ellas los postulados de la escuela Alemana desde “el método pestalozzi” que pretendió dejar de lado el proceso educativo memorístico y privilegiar la formación perceptiva de los niños, aunque las luchas bipartidistas y la creciente oleada radicalista empezaron a difundir que este tipo de educación estaba en contra de la fe, finalizando con ello el Proyecto Radical, esto y la Guerra Civil en 1878, dan paso al movimiento de la Regeneración que terminó por erradicar la obligatoriedad de la educación, recayendo la responsabilidad de nuevo en la iglesia católica y desechando los referentes educativos alemanes. Luego, con la Constitución de 1886 se da una articulación de criterios entre el Estado y la iglesia católica, tomando importancia la figura del maestro como la persona encargada de fomentar el orden social y de enseñar las buenas costumbres de la sociedad.

Pero es solo hasta los años 30 después de iniciado el siglo XX con la hegemonía conservadora que se consolida la propuesta educativa de la Regeneración, siendo en 1903 cuando se da paso a la ley Uribe desde la cual se da una reforma frente al tema de la educación que da como resultado su organización en niveles de primaria, secundaria y educación superior, tomando como punto de partida la formación docente, lo que permitió el desarrollo de una escuela normal para mujeres y otra para hombres. Pero es el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 cuando se empieza a develar la importancia de mejorar la calidad de los docentes y la necesidad de modificar sustancialmente los requisitos para cumplir con esta labor, tratando de generar exigencias que ubicaran en un alto nivel esta profesión y con ello, el requerimiento para los sistemas de formación docente.

De 1922 a 1926 a partir de la hegemonía conservadora de Pedro Nel Ospina y de Miguel Arroyo Diez como Ministro de Instrucción Pública, se retoma las misiones alemanas dando paso a la segunda misión que impulso en Colombia la Escuela Activa bajo la consigna de la escuela para la vida; sin embargo, esta no se mantuvo por las múltiples discrepancias y conflictos generados con la iglesia, que tenían como base no solo temas de orden político sino pedagógico.

Pese a lo anterior, un grupo de conservadores con una mirada más moderna y menos homogenizante promovió desde el Gimnasio Moderno la visita de Ovide Decroly en 1925,

convirtiéndose en un momento decisivo a nivel educativo, por cuanto representó la entrada de nuevas concepciones y posturas educativas, esto dio origen a varias jornadas de capacitación para maestros cuya temática fue la instrucción sobre el método de la escuela activa, la cual se impuso años más tarde en el desarrollo de la llamada República Liberal, con postulados altamente llamativos que dieron como resultado que los maestros se preocuparan por tratar de entender al niño como un sujeto pensante, que se desarrolla en un contexto y entorno particular, lo que permitió vislumbrar que debía ser educado acorde a su edad y no como la educación tradicional lo demandaba.

Después de esto en el período de la República Liberal (1930 - 1946),

Se crearon en 1934 las primeras facultades de educación a partir de tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia que posteriormente se fusionaron en la Escuela Normal Superior (1936 - 1951), adscrita inicialmente a la Universidad Nacional y luego al Ministerio de Educación Nacional (Calvo, 2004, p. 18)

La creación de estas entidades tuvo como fundamento la oferta de programas de especialización pedagógica que buscaba mejorar no solo la calidad de los maestros sino ofertar a la sociedad un docente capaz de optimizar la raza colombiana desde la comprensión de un modelo educativo de corte nacionalista. Muchos escritos y momentos históricos evidencian cómo la Escuela Normal Superior se consolida como un ícono en la formación de docentes en Colombia debido a la clara formación liberal y modernizante que sustentaba, y cómo a partir de su fundación, se consolidaron varios proyectos y programas en disciplinas de corte social, basados en conocimientos humanistas. Es en el gobierno de Laureano Gómez (1950 - 1953) que se da el cierre de la Escuela Normal Superior y se divide en dos sedes una en Tunja y otra en Bogotá, convirtiéndolas posteriormente en universidades. La Universidad Pedagógica Nacional Masculina y Femenina, con la creación de estas instituciones se abre paso a la consolidación y profesionalización del saber pedagógico generando una creciente oleada de docentes en formación, siendo en los años sesenta cuando se da un auge al desarrollo de este tipo de organizaciones y de programas de docencia, de esta manera se fue asumiendo un carácter profesionalizante de la labor docente.

En la segunda mitad del siglo XX, cuando finaliza la Segunda Guerra Mundial se dan transformaciones significativas en todos los ámbitos de la vida a nivel global, por consiguiente, son afectados los sistemas educativos dando paso al modelo pedagógico conductista desde el cual se establece la parcelación del saber y se da una tendencia de adiestramiento en la educación. A partir de esto, los modelos, programas y proyectos educativos se centraron en la corrección de conductas observables, exigiendo que el docente se convirtiera en un técnico capaz de implementar y exigir lo que el currículo proponía, debido a esto, en los años 80 bajo las premisas de una reforma educativa y tecnológica marcada por la reflexiones sobre el quehacer docente y la importancia del saber pedagógico se da origen al movimiento Pedagógico Nacional, como iniciativa del magisterio y de los docentes que hacían parte de grupos de investigación, dichas reflexiones fueron base para los lineamientos que se establecen en la Constitución Colombiana de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994 originando nuevas concepciones sobre educación y los aspectos que afrontan dentro del territorio nacional.

Y, aunque la Constitución Colombiana de 1991 no es explícita en temas de la formación docente si enuncia aspectos que se relacionan como la importancia de que la enseñanza este impartida por personal con idoneidad y ética, con conocimientos pedagógicos, esto dio sentido a varias movilizaciones de docentes y de la comunidad académica en general, ya que a partir de allí se promueven varios cambios y discusiones en torno a temas de ciencia, tecnología, educación y desarrollo, se empieza entonces a considerar la educación como el factor primordial para el avance del país, y para identificar las distintas problemáticas que emergen del tema de la formación docente como la masificación de los currículos, la calidad de las instituciones y programas de formación, la carencia de recursos para investigación, innovación y actualización de los docentes, todo esto, hizo posible que se diera paso al Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005, el cual estableció bajo el lema de “La Educación un compromiso de todos” siendo el producto del trabajo de varios debates y de la movilización no solo de las comunidades educativas sino del sector productivo y social en general.

Dentro de la aplicación del Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005 se instituyeron diversas leyes entre estas la ley 60 de 1993, 115 de 1994 y 715 de 2001, a partir de las cuales se buscó reglamentar la distribución de recursos del sector, desde la ley 60 se dio

autonomía a los departamentos, distritos y municipios que contaran con más de 100 mil habitantes para encargarse de administrar sus servicios educativos, con base en los requisitos establecido por el Ministerio de Educación Nacional. Este proceso de descentralización de la educación le dio el aval a los municipios para que manejaran y solicitaran la planta de docentes y personal conforme con sus necesidades. Bajo este mismo plan se expidió el Decreto 1278 de 2002, el cual reorganizó el estatuto docente en temas relacionados con; regulación del ingreso, los períodos de permanencia y retiro, los ascensos, cambios y traslados de los docentes.

De esta manera las instituciones educativas instituyeron el Gobierno Escolar como un espacio de participación y reflexión académica conformado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, encargados de tomar decisiones de carácter financiero, administrativo y pedagógico en las diferentes instituciones educativas, haciendo parte de estos representantes del sector productivo, docentes, padres de familia, estudiantes y ex alumnos. Asimismo, planteó como propósito importante las pruebas o evaluaciones que se debían hacer a varios actores educativos, entre ellos en el año 2003 se realizó la evaluación a aproximadamente 96 mil docentes y directivos docentes de instituciones oficiales, mostrando mejor desempeño los docentes directivos que los de aula, en cuanto a las evaluaciones de los docentes en formación en el año 2001 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) aplica a los estudiantes universitarios de último semestre el Examen de Calidad de la Educación Superior ECAES, tratando de medir las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional, los resultado obtenidos demostraron que los mayores puntajes se encontraban ubicados en los estudiantes de universidades e instituciones de carácter oficial.

En cuanto al sistema de regulación y control de las instituciones formadoras de profesionales, se establece desde el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005 los procesos de acreditación de programas, con el propósito de evaluar permanentemente la calidad de los programas ofertados tratando de garantizar con ello profesionales con altos niveles de competencia laboral y profesional. De esta manera para diciembre del 2005, 2.991 programas contaban con las condiciones mínimas de calidad o registro calificado y tan solo 213 con acreditación de alta calidad y a nivel nacional solo 10 instituciones de educación superior contaban con Acreditación de Calidad.

En cuanto a la formación docente durante el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005, se dio la consolidación de requisitos y requerimientos para las escuelas normales superiores como los convenios que debían desarrollar con facultades de educación para tratar de generar un intercambio y diálogo permanente de los actores educativos, la apertura de programas de posgrado y los procesos de acreditación que para las carreras de medicina y docencia son obligatorias, se convirtieron en los medios propicios para avanzar frente al tema de la calidad del desempeño docente y de las necesidades de generar estrategias frente a los proyectos y programas de formación para maestros. De igual manera, dentro del desarrollo del plan se contempló dos programas para los docentes; la Expedición Pedagógica Nacional y el Sistema Nacional de Formación de Educadores, los dos sustentados en la intención de generar desarrollos pedagógicos y convocar a los docentes al diálogo, la formación y el enriquecimiento de experiencias formativas, además de fortalecer los principios, propósitos y objetivos de la función docente.

En consecuencia, con la ley 115 de 1994, se estableció la acreditación de programas de educación desde los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998, y desde el Decreto 2230 de 2003, que confiere las funciones para la vigilancia y control de las condiciones mínimas de calidad de la Educación Superior. Consecutivamente en el Plan Sectorial 2006 – 2010 bajo los fundamentos de cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia de la política de Revolución Educativa se explicitaron acciones para el desarrollo de la profesión docente en Colombia como una estrategia en respuesta a las necesidades de mejoramiento de la educación en el país.

Dentro de estas estrategias se contemplaron; la reestructuración de los currículos, los convenios con entidades para el desarrollo de programas de formación docente, la revisión de los programas de formación de los futuros maestros, el fomento de nuevos cargos docentes y los concursos para poder acceder a los mismos, los planes de mejoramiento institucional que sirven como medio para identificar las fortalezas y las debilidades presentadas en los equipos de maestros, el desarrollo de las nuevas tecnologías y los programas de intercambio de docentes con diferentes países, los créditos educativos ofertados por el ICETEX para que los docentes y directivos participaran en programas de actualización y de posgrado, el fomento de la carrera docente acorde con los méritos alcanzados, las evaluaciones de desempeño al interior de las instituciones y de las secretarías de educación, el sistema de ascensos basado en evaluaciones de

desempeño y en la capacitación del maestro, el fomento de la investigación en las instituciones educativas y los incentivos para los maestros que la desarrollaban y desde luego el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente.

El Plan Decenal de Educación 2006 – 2015 resultado de un proceso que convocó a los sectores; educativo, productivo y a la sociedad en general, consideró:

La educación como un pacto social por el derecho a la educación, con finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6).

Dicho plan tenía sustento en los estímulos de la profesión y función docente; el reconocimiento de sus experiencias a nivel nacional, la educación continua a nivel de posgrado y cursos de capacitación y actualización, una mejorar de las condiciones relacionadas con la seguridad social, el salario, las prestaciones y necesidades básicas como la vivienda, una reforma del estatuto docente, evaluaciones por méritos, el establecimiento de redes académicas e intercambios. Una propuesta centrada en actualizar permanentemente a los docentes a nivel nacional, otorgando beneficios a los maestros por su buen desempeño y alto rendimiento académico a nivel de las escuelas normales y de los estudiantes de posgrado.

Con respecto a las reformas y sistema de selección e ingreso a las instituciones formadoras de docentes a lo largo del texto se puede evidenciar varios momentos de sus desarrollos, por considerar que el mismo sistema de selección e ingreso a las instituciones formadoras de docentes han ido cambiando conforme con las estructuras políticas y administrativas de las diversas instituciones, sin embargo, se consolida en la Ley General de Educación 115 de 1994, como la base para la acreditación de las facultades de educación y la puesta en marcha de los procesos de reestructuración de las escuelas normales como ya se había mencionado. Siendo desde el Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 que se determinan las disposiciones generales sobre la formación, ya que las normales superiores

pasaron de ser unidades de apoyo para este cometido, lo que conllevó eliminar el bachillerato pedagógico tradicional que había existido. Asimismo, a nivel nacional las facultades de educación se consideran las principales unidades formadoras de docentes desde los años sesenta.

En septiembre de 2003 salió el Decreto 2566 que derogó 272 de 1998, y genera las disposiciones para el funcionamiento y los requisitos de los programas de educación, posterior a este, en el año 2004 se plantea la resolución 1036, definiendo las características y condiciones de los programas de pregrado y posgrado en educación, en este mismo año se realizan los ECAES (Examen de Calidad para la Educación Superior) a nivel nacional. En un estudio realizado por la Universidad Pedagógica Nacional muestra que en la última década los programas de educación tienen una marcada tendencia deficitaria entre las solicitudes realizadas y los cupos ofertados a nivel nacional, demostrándose que las solicitudes presentadas no los ocupan en su totalidad.

El movimiento pedagógico de los ochenta también es un proceso de vital importancia ya que instauro la pedagogía como el saber fundante de los programas en educación o licenciaturas y con ello en la formación docente, pero, además, suscito también un cambio importante en cuanto al reconocimiento del maestro en el contexto socio – cultural legitimándolo como sujeto cultural. Por consiguiente, se puede decir, que el sistema de formación de maestros en Colombia ha tenido una serie de cambios y trasformaciones que responden a momentos históricos, políticos y sociales, desde los cuales se ha buscado educar un tipo de hombre, sociedad y cultura en particular, de allí que las exigencias sobre el docente y su función sean ante todo un producto de las mismas contingencias y emergencias referidas a las reformas educativas.

Posterior a estos referentes se da el Plan Decenal de Educación 2016 - 2026 consolidando dentro de su cuarto desafío estratégico la construcción de una política pública para la formación de educadores en el país, contemplando para ello, fortalecer la Universidad Pedagógica Nacional, afianzar las propuestas de las instituciones de educación superior, incluidas las normales, promover el conocimiento disciplinar y las prácticas pedagógicas. Desde la perspectiva estatal esto implica, determinación de acciones concretas sobre la construcción de una política pública sostenible en materia de formación y cualificación docente, avanzar significativamente en la definición de las competencias de los educadores a nivel nacional, crear estrategias para el

desarrollo profesional, asegurar las condiciones para “garantizar una formación para educadores que reconozca las diferencias propias de los distintos niveles educativos y modalidades de la formación en los que se desempeñen” (Plan Decenal de educación 2016 – 2026 Ministerio de Educación Nacional, p, 44).

De igual manera, promover y ampliar los mecanismos de participación de los docentes y sus formas de organización magisterial en la concertación de políticas educativas, crear los mecanismo para la formación docente de conformidad con la realidad de su práctica pedagógica y con la necesidad de proponer programas de capacitación y actualización con énfasis en la investigación, esto incluye “definir y viabilizar un plan de incentivos para educadores (movilidad, tiempos, recursos y reconocimientos, entre otros) para el desarrollo de la investigación y el acceso a los programas de formación en servicio” (Plan Decenal de educación 2016 – 2026 Ministerio de Educación Nacional, p, 47) por tanto, el documento desde sus planteamientos contempla diversas formas de dar respuesta a la necesidad de cualificación de los maestros en el país, tanto los que están en formación como los que ya ejercen la profesión.

Aunque es preciso destacar que los referentes históricos muestran con claridad que existe una tendencia en Colombia a buscar mecanismos de formación y cualificación del ejercicio docente que van desde la creación de escuelas normales hasta el desarrollo de programas de pregrado, formación posgradual y la implementación de propuestas para cualificar el ejercicio docente. La realidad de los procesos de formación en el país no se escapa a mucha de otros en América Latina, ya que sobre los maestros y su ejercicio se dan una serie de demandas y expectativas que parte sustancialmente en que estos actores den respuesta a muchos desafíos educativos, incluso, en algunos sobre los cuales no se tiene incidencia directa, que además los recursos destinados para este fin, terminan siendo objeto de otros propósitos, mostrando poco financiamiento, que además, las demandas de la cualificación de los docentes no solo está determinadas por las políticas nacionales o por el factor presupuestal, estas van más allá, algunas como factores intrínsecos a la realidad individual y colectiva del docente.

Por lo anterior, el escenario de formación de maestros, su disposición para alcanzar nuevos y variados conocimientos, es un tema con diferentes situaciones de análisis, desde la

Declaración de Lima desarrollada por la Unesco en el Perú (2014), se expresó; la importancia de vincular dentro de la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible políticas que reconozcan la necesidad de fortalecer la formación continua de los maestros, tanto de aquellos que ya ejercen la profesión como de quienes están en proceso de formación y no han recibido titulación, de esta manera, se estima como una responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones de formación de maestros, las escuelas, las redes académicas, la sociedad y el docente. Tenti (2002) afirma que a partir de estudios realizados con docentes en América Latina y el Caribe se evidencia en los maestros patrones culturales precarios, de inconformidad con sus condiciones laborales y su ejercicio profesional, las causas son múltiples, la principal una falta de reconocimiento social de la docencia como profesión Unesco (2015).

Para Perrenoud (2007) los maestros y el ejercicio docente se debaten entre estados de lucha contra prejuicios y todo tipo de discriminaciones. Por tanto, la formación de maestros, debe pensarse en términos de la heterogeneidad de maestros e instituciones, la revisión de las propuestas curriculares, los sistemas de calidad, las políticas sobre las cuales se sustenta la carrera docente o su profesionalización, la concreción de un modelo de formación docente capaz de romper la brecha entre las condiciones sociales, económicas, políticas y la subjetividad del docente. Oliveira (sf) plantea a partir de los estudios realizados por la Unesco en Uruguay, que las CDA promueven mecanismos de aprendizaje y participación capaces de forjar una cultura de cualificación de la labor docente, por cuanto representan una manera de compartir experiencias y generar reflexiones sobre su práctica educativa, capitalizar la experiencia de trabajo en red y alcanzar competencias para un mundo globalizado.

De acuerdo a lo anterior se puede ver que las políticas nacionales enmarcan serias intenciones de abordar el tema de la formación y cualificación docente, no obstante, este también es un tema que le compete a las instituciones educativas, desde este postulado, el interés de este proceso investigativo es dejar planteado al interior del Colegio Rogelio Salmona la necesidad de brindar espacios a los docentes para su cualificación y formación permanente, ya que esta tiene cabida en los escenarios y realidades en los que se configura la experiencia docente, es indispensable recuperar y hacer significativos los saberes que los maestros poseen y han

desarrollado en su ejercicio en el aula, recoger los aportes que pueden hacer como agentes de cambio.

Capítulo 3

Diseño Metodológico

En el siguiente capítulo se definirá y estructura del diseño metodológico de la investigación, enunciando el enfoque investigativo, el tipo de investigación, las técnicas o instrumentos de recolección de información, presentando cada uno de los instrumentos, la muestra y sus características generales.

3.1 Justificación del enfoque investigativo

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque de la investigación cualitativa referida también como investigación naturalista, tiene relevancia en el estudio de las relaciones humanas y sociales, estudia las dinámicas, maneras de vivir, desigualdades, así como el estudio empírico de los problemas en los que se sumerge un grupo social o una realidad (Hradil, como se citó en Flick, 2012). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa establece relaciones teóricas y causales que determinan la repetición o representación de un evento o fenómeno y las reflexiones que se generan a partir de la aplicación de métodos abiertos que permitan detallar su complejidad y representatividad.

En la investigación cualitativa toma relevancia el desarrollo de etapas en forma espiral o circular, es decir, no se dan bajo una secuencia rigurosa, ya que cada una puede retroalimentar las anteriores o las subsiguientes, esto supone enfatizar en la variedad de perspectivas que están explícitas en la producción del conocimiento, describir las interrelaciones existentes en el problema que se aborda y los ambientes sociales relacionados con este. Por ello, en este enfoque investigativo van surgiendo preguntas investigativas antes, durante o después de cada una de sus fases, permitiendo que el proceso se lleve a cabo de manera dialéctica entre los hechos y su interpretación.

Por lo anterior la investigación cualitativa acepta diversos enfoques teóricos y métodos los cuales se suscriben a su nivel evolutivo y a las líneas de acción en el campo de las ciencias humanas. En esta investigación se toma en cuenta la realidad y las experiencias de los participantes como ejes centrales de análisis para entender las particularidades de un sistema o

grupo social, lo que hace que sus indagaciones no representen una generalidad probabilística de poblaciones amplias, por el contrario, determina particularidad de los hechos, ambientes y entornos en lo que se da un fenómeno. Para Taylor y Bogdan (2000) los grupos sociales y la realidad son contemplados desde una configuración holística, es decir, el contexto y los sujetos se analizan como un todo, para ello, consideran que el investigador debe experimentar la realidad en la que se sumergen los grupos para comprenderla.

Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Taylor y Bogdan (2000, p. 9)

Mertens (2010), Preissle (2008), Coleman y Unrau (2005) (citados por Hernández, Fernández & Baptista, 2005) consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente, es decir, que se evidencia una falta de teoría y análisis del problema lo que lo hace más difícil de descifrar o abordar. Para Bergolf y Flick (2012) los enfoques de la investigación cualitativa se orientan en tres posiciones básicas que permiten definir y delimitar los tipos de investigación, la primera relacionada con el interaccionismo simbólico el cual estudia los significados subjetivos, la segunda con la etnometodología basada en las rutinas de la vida cotidiana de los sujetos y por último las visiones estructuralistas que se sustentan en los procesos psicoanalíticos, en las atribuciones del inconsciente social.

Flick (como se citó en Vasilachis, 2006) en la investigación cualitativa se estima cuatro rasgos prevalentes; 1. La adecuación de métodos y teorías que aporten sustancialmente al estudio de un fenómeno o realidad, 2. Los participantes y su diversidad, considerando las perspectivas de los actores y sus realidades como ejes de análisis, 3. La reflexividad del investigador, comprende la interacción, comprensión y comunicación del investigador con el campo, contexto o escenario de la investigación, los actores y sus situaciones y 4. La variedad de métodos y enfoques, la multiplicidad de problemas sociales, sus características y diversas perspectivas, ameritan

diversidad de métodos y enfoques las cuales se suscriben a teorizaciones y prácticas investigativas.

Por lo anterior, la investigación cualitativa establece relaciones, siendo modelos investigativos flexibles, que buscan reconocer las características de los datos y no necesariamente estos para evaluar modelos o teorías. Es decir, esta investigación se da sobre métodos de recolección de datos no estandarizados, desde los cuales se analiza múltiples subjetividades e interacciones de forma no línea sino inductiva, dando sentido a diversos significados y su posibilidad de interpretación, esto supone, un proceso abierto y holístico en el que se toma la realidad como un todo por cuanto las acciones de los protagonistas pueden presentar variadas intenciones, realidades e interpretaciones. De esta manera los contextos o ambientes naturales en los que se desenvuelven los maestros del Colegio Rogelio Salmona hacen posible el análisis de sus experiencias, discursos, valores, sentires, necesidades, expectativas y experiencias con respecto a los procesos de cualificación docente, a entender ¿cómo perciben estos procesos tanto a nivel institucional como personal? ¿cuáles son sus problemáticas y realidades? y ¿cómo se proyectan desde las dinámicas institucionales?

La teoría en el enfoque cualitativo se convierte en un medio propicio para el entendimiento de la realidad y del fenómeno a estudiar, haciendo posible que se determinen las cualidades y características de las categorías, la manera como estas, se relacionan o toman distancia, generan situaciones de dependencia e interdependencia.

3.2 Método de Investigación

Partiendo del enfoque cualitativo se retoma como método de investigación “la Investigación Acción Educativa” sustentada dentro del paradigma crítico –social y metódico, brinda la posibilidad al investigador no solo de definir un interrogante o una situación para abordarla y solucionarla, sino de plantear condiciones de cambio y transformación en el ámbito educativo.

La investigación acción educativa se suscribe a las realidades de la institución educativa retomando como aspectos fundamentales las acciones humanas, las situaciones e interacciones

sociales que se suscriben entre los actores, converge entre la exploración reflexiva que hace el maestro sobre su práctica y la mejora progresiva de los problemas educativos. Para Elliot (2000) la investigación acción profundiza la comprensión del maestro sobre los problemas que evidencia en su ejercicio o quehacer educativo, llevándolo a alcanzar un grado de interpretación de su realidad.

Elliot (2000) afirma que la investigación acción (IA) comprende “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p, 2). En este sentido se identifican procesos básicos sobre los cuales la investigación acción toma relevancia; 1. La formación profesional, caracterizada por generar cambios en las actitudes de los maestros, la modificación del entorno y las transformaciones en la praxis educativa, 2. La participación social; reivindicando el papel fundamental de todos los actores en los cambios que se requieren en el contexto social, 3. Los aspectos formativos, relacionados con la construcción de saberes, aprendizajes y el desarrollo personal, 4. Aspectos cognitivos, enfatizando en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades de observación y análisis crítico de la realidad, Gollete y Hervert (1993)

Desde estos criterios y autores las tres funciones básicas de este tipo de investigación es la investigación – acción – formulación / perfeccionamiento. Kemmis y MacTaggart (1988) comprenden la IA como un proceso sistemático que orienta la praxis, en la cual se dan las siguientes fases; planeación, acción, observación y reflexión. En la planeación juega un papel fundamental el diagnóstico inicial de la problemática para poder trazar las acciones que se deben llevar a cabo, permitiendo a su vez, teorizar, formular preguntas investigativas y realizar análisis críticos de la realidad. En la acción toma en juego las estrategias que se aplican para abordar la problemática.

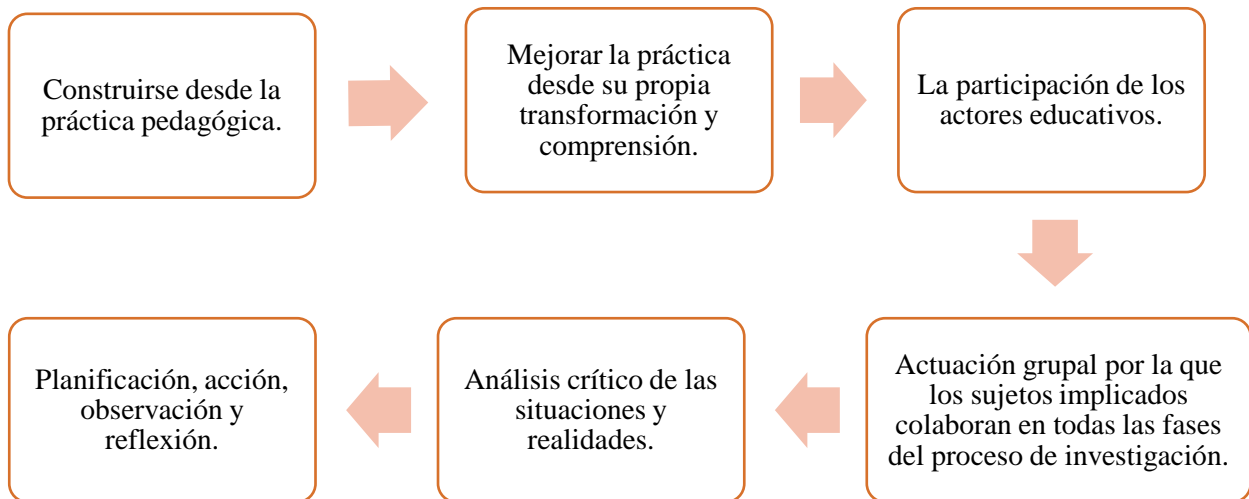
Para Elliot, Kemmis y MacTaggart este tipo de investigación tiene varias ventajas en el ambiente educativo, una de las más importantes es la autoestima profesional, el ejercicio de reflexión que el maestro hace sobre su práctica, la posibilidad de mirarse a sí mismo y de reconocer y diagnosticar sus falencias y problemáticas, así como entender de manera holística la

realidad educativa, hace posible el pensare y ubicar a un maestro reflexivo y crítico capaz de generar profundas trasformaciones desde su ejercicio profesional.

Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot (como se citan como se citó en Bauselas, sf) convergen teóricamente en cuatro fases importantes de la IA; 1. Constitución del grupo e identificación de la problemática, 2. Diagnóstico de la situación, 3. Desarrollo de un plan de acción (observación) reflexión y evaluación. Desde estas perspectivas, cada una de estas fases se aplican en el presente proyecto de la siguiente manera; se establecieron las condiciones y realidades del grupo objeto de estudio, se identificó las problemáticas relevantes, para ello, se utilizó una encuesta que permitiera detallar la formulación del problema y desarrollar el diagnóstico.

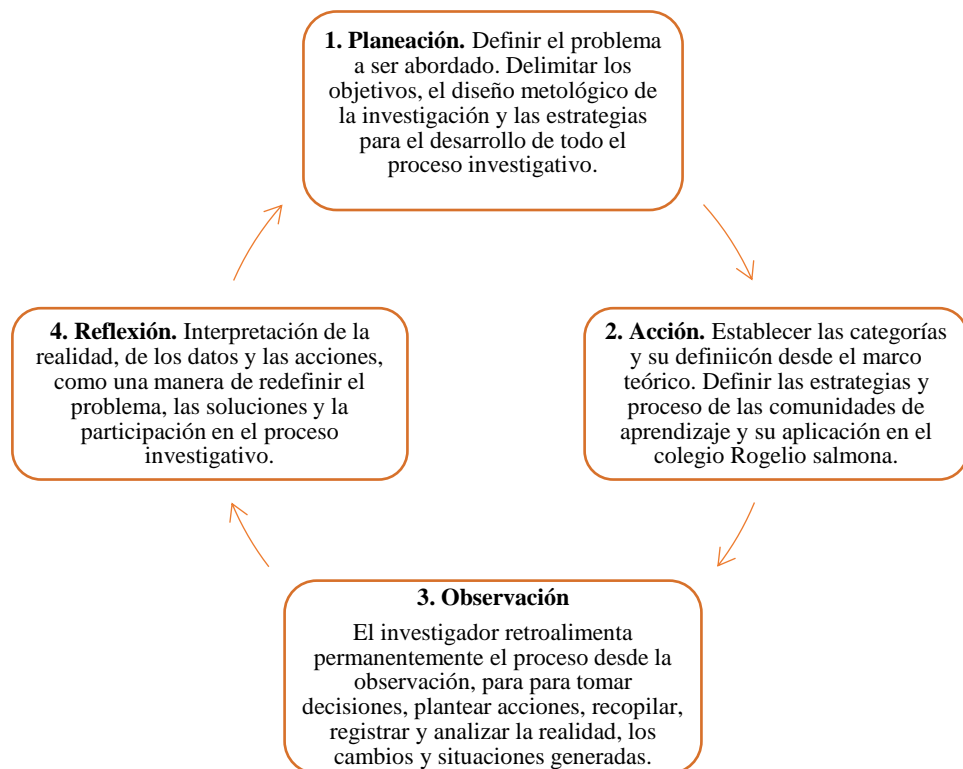
Posteriormente, se consolida la metodología y el proceso para dar solución a la problemática, retomando como base las comunidades de aprendizaje con grupo focales de docentes del Colegio Rogelio Salmona de preescolar, como tema principal se aborda cualificación del ejercicio profesional o la práctica docente al interior de la institución, se plantean acciones, se recopila, registra información mediante entrevistas semiestructuradas, se analiza la realidad, los cambios y situaciones, dando paso a la reflexión y a la interpretación de la realidad y los datos desde la teorización como base para definir el problema, las soluciones y en general el proceso investigativo. La reflexión se convirtió en el marco de esta investigación en una tarea permanente que permitió replantear acciones y redefinir el marco investigativo y la participación de los protagonistas.

Ilustración 3. Procesos de la Investigación Acción según Kemmis y MacTaggart 1988.



Fuente. Bausela, Esperanza. En la Docencia a través de la Investigación-Acción. Universidad de León.

Ilustración. Fases de la Investigación Acción Participativa a desarrollarse en el proyecto



3.3 Instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de la investigación se hizo necesario la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de datos desde el enfoque cualitativo y la investigación acción, constituyendo un momento importante del proceso, por cuanto representa la manera como se obtienen los datos para ser interpretados, tratando de consignar o registrar las interacciones, expresiones, sentires, significados y experiencias de los protagonistas. En este campo investigativo la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales de la comunidad, grupo o sistema social lo que puede involucrar diferentes fuentes como sucede en esta investigación. Juega aquí un papel importante la posición del investigador, ya que este debe ser sensible y abierto sin olvidar su posición dentro del grupo, ya que sustenta dos perspectivas activas; uno como integrante de la comunidad y otro como investigador, siendo difícil en ocasiones mantener estas dos posiciones sin impregnar de sus propias creencias y percepciones las situaciones investigadas. Por tanto, debe tomar una postura reflexiva minimizando la influencia sobre los participantes y la recolección de datos.

Para Grinnell y Unrau, (como se citó en Hernández, Fernández, & Baptista, 2005) se trata de no interferir en la recolección de los datos para obtener la información de los individuos tal como la revelan, para ello el investigador en la IA, debe procurar no inducir a respuestas, percepciones u opiniones, no enjuiciar a los participantes criticarlos o coaccionarlos en su juicios, generar varias fuentes de recolección de datos con el propósito de contrastar información, no realizar generalizaciones pues cada comunidad o grupo representa una realidad particular, no poner en riesgo la seguridad de los protagonistas, lo que incluye no solo emitir juicios de valor si no en algunos casos guardar reserva sobre sus opiniones y realidades, evitar que sus emociones afecten los datos o resultados.

Las fuentes de recolección de datos para el presente estudio corresponden a: encuesta cualitativa y entrevista semiestructurada, utilizándose en diferentes momentos y fases de la investigación:

3.3.1 Encuesta cualitativa.

La encuesta hace referencia a un instrumento que se aplica de forma sistemática con el objetivo de definir ciertas características o tendencias de una población, Groves, (2004): “La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de una muestra, con el fin de construir descriptores de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p. 4).

La encuesta busca recopilar la mayor información posible de un grupo poblacional, con el fin de determinar características de los integrantes, en la investigación cualitativa busca comprobar una variación significativa de eventos o experiencias de la población objeto de estudio para la identificación de variables. Las encuestas pre-estructuradas son definidas algunas categorías que se enuncian como directrices para el estudio, presentándose como un protocolo o cuestionario de análisis de la realidad social.

En este estudio se aplica con el objetivo de definir y clarificar los diferentes factores que influyen en la cualificación de la práctica o ejercicio docente, estableciendo para ello, tres grandes temas de abordaje; los factores personales, los factores académico - administrativos y los factores asociados al clima institucional. Se hace una prueba piloto de la encuesta para definir su grado de pertinencia investigativa y a partir de allí, hacer las modificaciones o ajustes necesarios para su aplicación final.

En la prueba piloto se logra determinar que los ítems o aspectos a valorar en la encuesta se presentan con un lenguaje claro, simple y de fácil comprensión para la muestra del estudio, que las categorías enunciadas se aplican coherentemente al rol que desempeña dentro de la institución educativa, que el instrumento presenta opciones de justificar respuestas buscando ampliar las posibilidades de análisis e interpretación de la realidad, por tanto, se evidencia en este proceso una comprensión formal, conceptual y procedimental del instrumento.

Instrumento 1. Encuesta

Instrumento para medir los Factores Influyentes en la Cualificación del Ejercicio Docente en el Colegio Rogelio Salmona

Con el propósito de delimitar los factores más influyentes en la cualificación del ejercicio docente, se presenta a continuación un instrumento que permite consolidar los discursos y percepciones de los maestros sobre las actividades propias de su rol, considerando, que, como actores esenciales en los distintos procesos académicos y administrativos al interior de la institución, sus análisis y reflexiones son relevantes para establecer procesos de mejora continua. Para ello, agradecemos su total disposición y sinceridad al responder el cuestionario.

Marque con una X la respuesta que se ajuste a su caso y explique el por qué.

1. Factores Personales

Comprende todos aquellos aspectos de orden personal que afectan al docente en la cualificación de su ejercicio profesional.

1.1 Aspectos Familiares

- _____ Tiempo para compartir y estar en familia.
- _____ Demanda de diversas actividades y responsabilidades en el hogar y familia.
- _____ Cuidado de los hijos o parientes.
- _____ Conflictos familiares y/o Parentales.
- _____ Otro. ¿Cuál? _____

¿Por qué? Explique _____

1.2 Enfermedad

- _____ Presenta usted algún tipo de factor de riesgo o enfermedad física.
- _____ Presenta usted algún tipo de factor de riesgo o enfermedad mental.
- _____ Presenta usted algún tipo de factor de riesgo o enfermedad emocional.
- _____ Presenta usted estrés, cansancio y desmotivación hacia sus actividades cotidianas.
- _____ Presenta usted algún tipo de enfermedad laboral.
- _____ Otro. ¿Cuál?

¿Por qué? (Explique) _____

1.3 Aspectos Económicos y Financieros

- _____ Presenta usted algún tipo de preocupación económica.
- _____ Siente usted que su remuneración no le alcanza para cubrir sus gastos y responsabilidades económicas.
- _____ Afecta su situación económica el interés y la motivación por seguir cualificándose en su ejercicio profesional.
- _____ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica.
- _____ Considera usted que su remuneración actual no justifica la inversión en procesos de actualización.
- _____ Otro. ¿Cuál? _____

¿Por qué? (Explique) _____

1.4 Actualización Estudios

¿En qué fecha y área usted realizó su última actualización académica?

1.5 Interés y Motivación Personal

- _____ Tengo poco compromiso y motivación por mi cualificación y actualización académica.
- _____ Estoy en este trabajo porque no encontré otras posibilidades.
- _____ Siento poco sentido de pertenencia hacia mi labor.
- _____ Siento que no me alcanza el tiempo para todos mis compromisos.
- _____ Otro. ¿Cuál?

¿Por qué? (Explique) _____

2. Factores Académicos y Administrativos

¿Cuáles son los aspectos de orden académico y administrativo que evidencia el docente dentro de la institución, directamente asociados a su actividad laboral y que afectan la cualificación de su ejercicio docente?

- 2.1 _____ Jornada laboral.
- 2.2 _____ N° asignaturas asignadas.
- 2.3 _____ N° estudiantes por grupo.
- 2.4 _____ N° de proyectos a desarrollar.
- 2.5 _____ Manejo de temáticas complejas (preparación de clase)
- 2.6 _____ Cantidad de actividades y tareas por cumplir a nivel institucional.

- 2.7 _____ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales)
- 2.8 _____ Dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- 2.9 _____ Grupos de difícil manejo y abordaje.
- 2.10 _____ Falta de actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico a nivel institucional.
- 2.11 _____ Evaluación docente.
- 2.12 _____ La institución no cuenta con estrategias de trabajo académico para la actualización permanente de sus maestros.
- 2.13 _____ Diversidad de problemáticas a nivel institucional.
- 2.14 _____ Otro. ¿Cuál? _____

¿Por qué? (Explique) _____

3. Factores Asociados al Clima Organizacional (Institucional)

Comprende todos aquellos aspectos que se dan en el ambiente laboral y las relaciones que se establecen dentro de la institución y que afectan la cualificación de su ejercicio docente.

- 3.1 _____ Falta de reconocimiento y estímulos a la labor docente.
- 3.2 _____ Dificultades o conflictos con otros docentes.
- 3.3 _____ Dificultades o conflictos con estudiantes.
- 3.4 _____ Relación con los padres de familia.
- 3.5 _____ Presiones o tensiones en el ambiente laboral.
- 3.6 _____ Individualismo presente en los grupos de trabajo.
- 3.7 _____ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros.
- 3.8 _____ Tengo poco compromiso y motivación hacia el ejercicio docente.
- 3.9 _____ No me gusta compartir con mis compañeros de trabajo.
- 3.10 _____ Me siento poco valorado y reconocido por mi jefe.
- 3.11 _____ Me siento poco aceptado y reconocido por mis compañeros de trabajo.

3.12_____ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional.

3.13_____ Se deben crear estrategias de trabajo institucional que favorezcan el proceso de cualificación de la labor docente.

3.14_____ Otro. Cuál? _____

¿Por qué? (Explique) _____

3.3.2 Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada cualitativa es de corte flexible y con preguntas abiertas que dan paso a preguntas inductivas, es decir, brinda la posibilidad de que el entrevistador genere nuevas preguntas, con el fin de ampliar una temática, aclarar dudas o aseverar respuestas, se da como una manera de conversar e intercambiar ideas e información entre los dos actores (entrevistado y el entrevistador) por lo general se realiza con grupos pequeños para asegurar un diálogo pertinente; libre y espontáneo. Este tipo de instrumentos se plantea cuando las realidades que emergen de los grupos son difíciles de apreciar a simple vista o presentan ciertos grados de complejidad. Mertens (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2005) clasifica las preguntas de las entrevistas en seis grandes grupos; de opinión, expresión o sentimientos, conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación, estas últimas representan grados de preferencias. Sin embargo, de acuerdo al carácter de la investigación y la problemática a abordar una entrevista puede presentar variedad de este tipo de preguntas.

La entrevista cualitativa, trata la forma en que los protagonistas entienden el mundo y su realidad, en palabras de Kvale (2011) mediante las entrevistas se entiende, describe y explica el desde el interior de la persona el problema, analizando sus experiencias e interacciones socioculturales sin producir o reproducir entornos artificiales.

Para Denzin y Lincoln (como se citó en Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 1) En la investigación cualitativa la

entrevista estará definida de manera abierta dando la oportunidad al entrevistado de generar un diálogo, con posibilidades de varios encuentros que permitan analizar el problema y asumir una perspectiva más amplia del mismo, con el ánimo de buscar sus causas y efectos las relevantes. Este tipo de entrevista trae consigo varias ventajas, unas relacionadas con el grado de adaptación a las condiciones cambiantes de la muestra, la posibilidad de motivar al interlocutor y aclarar dudas, términos y de identificar ambigüedades y evasivas en el discurso.

Las entrevistas semiestructuradas, en particular, han suscitado interés y se utilizan mucho. Este interés se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario. (Flick, 2004, p. 89)

Para Flick (2004) la entrevista debe poner de manifiesto aspectos específicos que detallen el problema o los acontecimientos que son objeto del análisis, esto supone una inspección retrospectiva que lleve al sujeto a relacionar sus respuestas con la dimensión del problema, no obstante, esto hace parte de la habilidad del entrevistador de asegurarse que el entrevistado logre la amplitud de los temas sin evadir respuestas, sin encausar problemáticas de orden emocional que terminen desviando el orden temático, se debe en tal caso, buscar y permitir la profundidad en el contexto personal evitando la superficialidad, lo cual es medido e intencionado por el entrevistador cuando hace un diagnóstico permanente del nivel de profundidad al que se debe llegar en el proceso.

Por lo tanto, la función del entrevistador es relevante, ya que debe generar un clima favorable para el desarrollo del proceso. Aspectos como un lenguaje de fácil comprensión y acceso para el entrevistado, una capacidad de escucha asertiva frente al interlocutor, espontaneidad y confianza en el interrogatorio, la empatía como factor predominante en la conversación, no inducir respuestas, opiniones o emitir juicios de valor frente a las respuestas del entrevistado, no coaccionar o preguntar de manera tendenciosa, ni tener prejuicios frente a las opiniones de los entrevistados, no expresar calificativos ni positivos o negativos al respecto de una respuesta, evitar elementos externos que afecten la comunicación, explicar el objetivo de la entrevista, el tema y la dinámica en general, hacer una sola pregunta, escuchar y pedir ejemplo si

se requieren, no invadir la privacidad del entrevistado y evitar sarcasmos que alteren la tranquilidad o el normal desarrollo de la entrevista, suelen ser aspectos a tener en cuenta para que esta técnica de recolección de datos sea altamente funcionales en el proceso investigativo. El entrevistador “deber ser flexible, objetivo, empático, persuasivo, un buen oyente” (Fontana y Frey, 2005). Estas características aseguran un diálogo capaz de detallar la realidad de los sujetos y permitir que sus discursos fluyan hacia el alcance de los objetivos de la entrevista.

Instrumento 2. Entrevista Semiestructurada

Instrumento para desarrollar Grupos Focales en el Colegio Rogelio Salmona

Con el propósito de delimitar los factores más influyentes en la cualificación del ejercicio docente, se presenta a continuación la entrevista semiestructurada que permite consolidar los discursos y percepciones de los maestros, considerando, que, como actores esenciales en los distintos procesos académicos y administrativos al interior de la institución, sus análisis y reflexiones son relevantes para establecer procesos de mejora continua. Toda información aquí contenida es de carácter confidencial, cuyo uso está enmarcado con fines netamente investigativos, por lo cual no representan una generalidad de las opiniones de la institución ni su postura ideológica.

Preguntas:

1. ¿Cuál es su formación docente, cual ha sido su experiencia laboral previa al trabajar en este colegio?, ¿Cómo ha sido su experiencia de trabajo en este colegio?

2. ¿Cómo ha sido su experiencia con las bitácoras de trabajo?

3. para usted ¿qué significa reflexionar?, ¿Cómo considera que ocurre esto en sus clases o en su labor docente?

4. ¿Podría darme un ejemplo en la que la reflexión haya sido importante para su labor docente?

5. ¿Cómo registra los procesos de reflexión en las bitácoras?

6. ¿Cómo considera que se puede pasar de una reflexión personal a una reflexión colectiva?

3.3.5 Grupos focales.

Hace parte del conjunto de técnica de recolección de información en la investigación cualitativa siendo consistente con la organización de pequeños grupos con los cuales se interactúa de forma directa a través de entrevista semiestructurada o de estrategias de trabajo colectivo colaborativo, que permitan afianzar los lazos y emprender el análisis de una problemática, tema o realidad específica. Los grupos focales poseen características comunes, bien sea por el contexto, la realidad que los convoca o las funciones que desempeñan. El propósito de esta técnica es recoger desde los actores o protagonistas del estudio sus percepciones, sentimientos, ideas,

opiniones y experiencias sobre la problemática investigativa, así como, buscar soluciones conjuntas que los lleven a alcanzar metas comunes. En el marco de la presente investigación el grupo focal no solo será un referente importante para la aplicación de la metodología de las comunidades de aprendizaje profesionales.

Patton (2002), como se citó en Berríos (2016), considera que los grupos focales o de discusión son una técnica de recolección de datos eficiente ya que los testimonios permiten comprobaciones coherentes, ya que cuando la información es compartida por los sujetos se suprimen ideas erróneas o falsas, asegurando de alguna manera su pertinencia. Flick (2012) considera que esta técnica es de bajo costo, con amplitud de datos que en ocasiones desborda las dimensiones del problema, ya que los análisis globales en ocasiones suscitan y describen acontecimientos que no se tenían previstos. Para este autor, el grupo se convierte en una herramienta para construir y reconstruir las opiniones y sentires individuales, darles un nuevo significado e interpretación en el marco del debate, destacando a su vez, aspectos o problemáticas comunes para definir estrategias de solución.

Los grupos focales se constituyen como un grupo de personas que tengan una relación directa con el problema de investigación, ya que son personas con una historia de interacciones y significados compartidos que enriquecen el análisis de los estudios y la definición de las problemáticas. Los grupos heterogéneos donde difieren tanto de opiniones y perspectivas, muestran mayores dificultades para concentrar puntos de análisis en el debate, esto implica, un mayor tiempo en el proceso ya que requieren en algunos casos más encuentros para los debates.

En los grupos focales reales o naturales las personas se conocen e identifican problemáticas asociadas a sus entornos y realidades, lo que pone en análisis temas concretos, manteniendo una disposición para solucionarlo de manera conjunta, ya que los intereses son comunes y las formas de abordar el problema no discurren en diversas direcciones, esto asegura de alguna manera un aprovechamiento de tiempos y recursos en el proceso investigativo, además fomenta en los integrantes el diálogo abierto que promueve mayor grado de confianza.

El grupo focal en esta investigación estará conformado por los docentes de preescolar del Colegio Rogelio Salmona el cual no sobrepasa lo expuesto por Turney & Poncknee (2005) quienes han planteado que esta técnica debe estar conformada en promedio de 3 a 12 participantes. El análisis de la información suministrada por esta técnica se basa en clasificar la información, codificarla y hacer las transcripciones correspondientes, contrastar los resultados obtenidos con los de los otros instrumentos aplicados y con la teoría propuesta en el marco investigativo.

La principal ventaja de las entrevistas a grupos focales es que permiten reconocer la validez de la información, en el mismo momento en que se está recolectando, aspecto que toma relevancia al poder revisar permanentemente el curso que toma la discusión, indica si las opiniones se orientan en el sentido del tema que se explora (si se está midiendo lo que se espera medir). O por el contrario se han malentendido y distorsionado las preguntas. En este caso el entrevistador puede aclarar el tópico, reorientar la discusión y garantizar que las personas respondan lo que se está indagando.

3.4 Muestra

La muestra representativa para la fase diagnóstica fue de 12 maestros, quienes participaron en la aplicación de la encuesta, de estos, se eligieron 6 de preescolar para la aplicación de las entrevistas y la propuesta de comunidades de aprendizaje.

3.4.1 Caracterización de la muestra

DOCENTE	EDAD	TÍTULO o PROFESIÓN	AÑOS DE EXPERIENCIA	INTERESES DE FORMACIÓN
Docente 1.	38 años	Lic. Educación Preescolar	12 años	Docencia universitaria, investigativa, inglés o lúdica en preescolar
Docente 2.	31 años	Lic. Pedagogía Infantil	13 años	Actualización sobre pedagogía.
Docente 3.	39 años	Lic. Pedagogía Infantil	18 años	Capacitaciones y actualizaciones en arte, literatura y dificultades en el aprendizaje.

Docente 4.	40 años	Lic. Educación Preescolar	15 años	Actualización en pedagogía.
Docente 5.	29 años	Lic. Pedagogía Infantil	9 años	
Docente 6.	45 años	Lic. Educación Preescolar	30 años	Actualización docente.

3.5 Técnica de análisis de los datos

A diferencia de los métodos cuantitativos en los que el análisis de datos se da una vez finalizada su recolección, en la investigación cualitativa este análisis va a la par de su recolección, consistiendo en explorar los datos, darles una estructura, describir las experiencias, descubrir y relacionar conceptos y teorías, interpretar realidades y explicar los resultados de conformidad con el planteamiento del problema.

El análisis de los datos está determinado por las características del problema y por las preguntas que originaron la investigación. La etapa de recolección no puede concluirse hasta que exista la certeza de que se tiene toda la información necesaria para responder las preguntas planteadas. Otro requisito que se debe dar es la validez cualitativa y la fidelidad de la información, este proceso en el desarrollo de esta investigación se llevara a cabo bajo la categorización y codificación que define varios aspectos que se desglosan a continuación.

3.5.1 Categorización y Codificación.

Como pasos previos a la interpretación de los datos en la investigación cualitativa esta la categorización y codificación. La categorización consiste en crear categorías de análisis de acuerdo con el grado de relevancia que surge de las técnicas de recolección de información o del marco teórico, estas pueden darse en orden jerárquico, para ello, se establecen códigos que las identifican y las organizan. Este proceso puede darse desde dos perspectivas, la primera de forma inductiva, cuando se instauran categorías a partir de la lectura y el material recopilado en los instrumentos, la segunda, cuando están determinadas previamente antes de la aplicación de instrumento de acuerdo con la base teórica. Sin embargo, también se da la posibilidad que un investigador utilice los dos tipos de categorización combinándolas, lo cual depende del interés investigativo y el problema a analizar, concretando unas categorías iniciales y tomando en cuenta

aquellas que en el transcurso de la aplicación de instrumentos terminan siendo relevantes para el proceso investigativo.

La categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. (Rodríguez, Lorenzo & Herrera 2005, p. 141)

La categorización debe darse de forma organizada, clasificando la información y la teoría de forma exhaustiva y objetiva. La codificación comprende la manera en la que se abordan los datos de forma descriptiva, consiste en asignar códigos que permiten diferenciar, pero a la vez relacionar información y pensar los textos para su interpretación con base en cada una de las categorías propuestas, los códigos pueden ser colores, números o palabras distintivas, esta puede darse relacionando conceptos o datos. La codificación por conceptos según Flick (2012) puede provenir del manejo de textos, teorías o temas anteriores organizados en documentos o notas de campo, la guiada por datos, es de corte inductivo, se hace sin tener referencias más que las que proporciona los propios instrumentos y el proceso investigativo en curso.

La categorización es considerada por algunos autores un proceso de corte inductivo y para otros, llamado codificación abierta. Taylor y Bogdan (2009) por su parte sostienen que la codificación es una manera de proceder sistemáticamente para refinar y realizar las interpretaciones de los datos, Maxwell como se citó en Acevedo (2011) la comprende como un elemento clasificatorio que da cuenta del conjunto de categorías verificando la ocurrencia o frecuencia de los ítems en cada una de ellas.

Galán (2008) enuncia que la codificación se consolida mediante la asignación de un número, símbolo o letra a cada categoría con el objetivo de hacer más fácil la tabulación de los datos y su subsecuente análisis. Tanto la categorización como la codificación de los datos son la base para el desarrollo de la interpretación y análisis, siendo dos procesos que permiten dar objetividad al proceso y abordar los resultados de los diferentes instrumentos o técnicas de recolección de datos buscando grados de dependencia e interdependencia lógica, para llegar a las conclusiones de la investigación.

3.5.2 Validez de la investigación.

Uno de los métodos que se sugiere para validar las investigaciones cualitativas, es la triangulación, para este trabajo de investigación se presentara dos tipos de triangulación:

La primera hace referencia a la **triangulación metodológica**. Se refiere a la utilización de un mismo método en diferentes momentos, para este trabajo se realizará encuestas, entrevistas y grupos focales. Siendo de esta manera consistente con los diferentes instrumentos para contrastar la información suministrada por la muestra en diferentes momentos y bajo diversas técnicas.

La segunda es la **triangulación de las fuentes**. Se confrontan las interpretaciones que se realizan a partir de la aplicación de las diferentes técnicas, con el material referencial de base, es decir, con los antecedentes y teorías que hacen parte de los constructos teóricos y epistemológicos de la investigación, definiendo los puntos en común, los aportes a las teorías o el grado de complejidad o distanciamiento con las mismas.

3.5.3 Limitaciones.

Se consideraron dentro de las limitaciones y posibles amenazas que generen sesgos de orden ético a los resultados de la investigación en el presente proyecto;

La percepción de los docentes sobre la imparcialidad del investigador. Debido a que el papel como investigador debe mantener una posición lo más neutral posible, no deja de ser preocupante la relación de subordinación que se tiene con los docentes, y que como investigadora se debe procurar evitar sesgos en la información. Como lo menciona Goetz & LeCompte (1988) aunque toda investigación cualitativa se hace bajo la condición de que la total y absoluta imparcialidad no serán posible, se pueden tomar medidas para validar esta condición, consistiendo en tener una comunicación con los docentes desde la reunión inicial, especificando los objetivos y alcances de la investigación, así como el papel de protagonistas que cumplirán y el del investigador más que de coordinadora académica o jefe. Se genera en este sentido un documento con cada docente en el que hay un compromiso de participar en las reuniones y del

estudio, lo cual no involucrará en ningún momento condiciones contractuales, ni afectará su continuidad en la institución educativa.

Capítulo 4

Análisis de Resultados y Hallazgos

Una vez aplicados cada uno de los instrumentos y técnicas de recolección de información se procedió a realizar su categorización y codificación, dándole estructura y orden a los resultados para su interpretación, proceso que se evidencia a continuación y desde donde surgen los hallazgos generados en el proceso de investigación.

El proceso de categorización se dio de forma inductiva – deductiva, es decir, categorías previamente establecidas que surgieron de los referentes teóricos, conceptuales y de la definición del problema y otro resultado de la aplicación de los instrumentos producto de las reflexiones, opiniones, percepciones y experiencias generadas por la muestra en las entrevistas. Cada una de estas, se definen en el marco del análisis.

4.1 Categorización y codificación de resultados de la Encuesta

4.1.1 Categorización deductiva de Encuestas.

Se llevó a cabo la aplicación de 13 encuesta a docentes del Colegio Rogelio Salmona sobre los factores influyentes en la cualificación del ejercicio docente en el Colegio Rogelio Salmona siendo de carácter deductivo por cuanto las categorías están debidamente delimitadas en el instrumento, se hace la fase de descripción de las respuestas en la matriz, luego se procedió a realizar la interpretación de la información para ser relacionada con los resultados de la categorización y codificación de las entrevistas, evidenciándose los siguientes resultados:

Tabla 1. Categorización Encuestas Docentes: Factores Personales

CATEGORÍA 1. FACTORES PERSONALES	
SUBCATEGORIAS	DESCRIPCION
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspectos Familiares. ▪ Enfermedad. ▪ Aspectos Económicos y Financieros. ▪ Formación Permanente. ▪ Interés y Motivación Personal. 	<p>D1. Respuestas:</p> <p>Actualmente curso de inglés.</p>
	<p>D2. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia. ▪ Demanda de diversas actividades y responsabilidades en el hogar y familia. ▪ Cuidado de los hijos o parientes. ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Considera usted que su remuneración actual no justifica la inversión en procesos de actualización. ▪ Año de su último nivel de formación. 2018
	<p>D3. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia. ▪ Demanda de diversas actividades y responsabilidades en el hogar y familia. ▪ Cuidado de los hijos o parientes. ▪ Presenta usted algún tipo de factor de riesgo o enfermedad física. ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Considera usted que su remuneración actual no justifica la inversión en procesos de actualización. ▪ Año de últimos estudios 2018.
	<p>D4. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia. ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Siente usted que su remuneración no le alcanza para cubrir sus gastos y responsabilidades económicas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afecta su situación económica el interés y la motivación por seguir cualificándose en su ejercicio profesional. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica.
	<p>D5. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afecta su situación económica el interés y la motivación por seguir cualificándose en su ejercicio profesional. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. <p>Explicación: Por algunos gastos personales y economía del hogar, no es posible económicamente seguir con mis estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Último año de estudios 2018 un diplomado.
	<p>D6. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia. <p>Explicación: Así digan que se tiene muchas horas libres, no es así, porque hay tantas tareas que demandan los niños pequeños que en muchas ocasiones debemos llevar trabajo a casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta usted estrés, cansancio y desmotivación hacia sus actividades cotidianas. <p>Explicación: Cansancio normal por las rutinas al tomar el transporte, las tareas laborales y las obligaciones del hogar, como ser humano llega un punto de sentir cansancio físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. <p>Explicación: Actualmente estoy pagando compromisos económicos que eran metas de progreso lo que me tiene aplazado el poder estudiar por ahora.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Último año de estudios 2019. Actualización pedagógica. ▪ El interés y motivación se ven afectados por el trato despectivo de algunos compañeros de trabajo.
	<p>D7. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demanda de diversas actividades y responsabilidades en el hogar y familia. ▪ Cuidado de los hijos o parientes <p>Explicación: En ocasiones el no contar con el tiempo necesario en el trabajo hace que nos llevemos trabajo en la casa l que afecta el tiempo que está destinado a las tareas de hogar y familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta usted estrés, cansancio y desmotivación hacia sus actividades cotidianas. <p>Explicación: Se genera en mi caso por el caos vehicular y de transporte en la ciudad, para poder llegar temprano al trabajo y casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. <p>Explicación: Los cambios de vida y toma de algunas decisiones pueden llegar a afectar por un determinado momento el área financiera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Último año de capacitación. Hace un año. ▪ El interés y motivación se ven afectados por la forma de comunicación de algunas personas que no es la más amable.
	<p>D8. Respuestas:</p> <p>Explicación: Considero que organizo mi tiempo de tal forma que pueda cumplir tanto en el aspecto laboral como familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuido mi estado de salud de la manera más apropiada de tal manera que esta no interfiera en mi desempeño laboral. ▪ Soy o procuro ser organizada en el tema financiero cumpliendo de manera responsable con los compromisos económicos adquiridos y evitando situaciones incómodas. ▪ Último año de estudios 2018. En temas de ambientes de aprendizaje. ▪ Siempre he adquirido un alto sentido de pertenencia hacia la institución donde laboro, esto me permite realizar mi labor como docente con compromiso, interés y responsabilidad, disfrutando lo que realizo.
	<p>D9. Respuestas:</p> <p>Explicación: Mis hijos ya están grandes no dependen tanto de mí. En algún momento me ha faltado tiempo, pero por la enfermedad que</p>

	<p>tuvo mi mamá, pero organicé mi tiempo de tal forma que pude colaborar los fines de semana y algunas tardes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afortunadamente siempre he tenido buena salud, trato de cuidarme de descansar en las tardes, de alinearme bien. En ocasiones hay estrés, pero trato de manejarlo y organizar mejor mi tiempo para no recargarme de cosas. ▪ Organizo mis gastos de acuerdo a mi salario, evito hacer gastos innecesarios o asumir deudas o préstamos si no cuento con el dinero para pagarlos. ▪ Capacitación permanente en el anterior empleo (métodos, competencias, capacidades para la vida entre otros) ▪ Disfruto de lo que hago, pongo todo mi empeño, soy responsable y asumo mi labor con compromiso y dedicación.
	<p>D10. Respuestas:</p> <p>Explicación: Último año de estudios 2012. Licenciatura en Pedagogía Infantil.</p>
	<p>D11. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiempo para compartir y estar en familia. ▪ Cuidado de los hijos o parientes. ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Afecta su situación económica el interés y la motivación por seguir cualificándose en su ejercicio profesional. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. ▪ Último año de estudios 2015.Tema Prevención y detección del abuso sexual.
	<p>D12. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. ▪ Último año de estudios 2016. Diplomado en docencia universitaria.
	<p>D13. Respuestas:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenta usted algún tipo de preocupación económica. ▪ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica. <p>Explicación: Falta de organización económica ya que dure un año sin trabajo y esto me acarreó muchas deudas de las cuales estoy tratando de cancelar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Último año de estudios 2016. Seminario de educación sexual y prevención de abuso sexual.
--	---

Tabla 2. Categorización Encuestas Docentes: Factores Académicos y Administrativos

CATEGORÍA 2. FACTORES ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCION
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada laboral. ▪ N° asignaturas asignadas. ▪ N° estudiantes por grupo. ▪ N° de proyectos a desarrollar. ▪ Manejo de temáticas complejas (preparación de clase) ▪ Cantidad de actividades y tareas por cumplir a nivel institucional. ▪ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales) ▪ Dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. ▪ Grupos de difícil manejo y abordaje. 	<p>D2. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ N° de proyectos a desarrollar. ▪ Cantidad de actividades y tareas por cumplir a nivel institucional.
	<p>D3. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ N° de proyectos a desarrollar. ▪ Cantidad de actividades y tareas por cumplir a nivel institucional.
	<p>D5. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales) <p>Explicación: En diversas oportunidades el tiempo destinado en el colegio para estas actividades “horas Libres” no alcanza para realizarlas ya que se presentan otras actividades como realizar reemplazos.</p>
	<p>D6. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales) <p>Explicación: Se asignan tareas, las cuales se programan para desarrollarse en las horas libres, las cuales se nos envía apoyar otras actividades.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico a nivel institucional. ▪ Evaluación docente. ▪ La institución no cuenta con estrategias de trabajo académico para la actualización permanente de sus maestros. ▪ Diversidad de problemáticas a nivel institucional. ▪ Otro. Cuál? 	<p>D7. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
	<p>D8. Respuestas:</p> <p>Explicación: Organizo cada actividad que se debe realizar de tal forma que cumpla con los compromisos de entregar a tiempo y de manera apropiada las tareas institucionales y en caso de situaciones especiales con estudiantes busco apoyo de diferentes instancias coordinación, orientación, psicología.</p>
	<p>D9. Respuestas:</p> <p>Explicación: Considero que todas las actividades nombradas hacen parte del rol como docente por lo tanto hago todo lo posible por asumirlas de la manera más idónea y en algunos casos busco ayuda, asesoría de mis compañeros y compañeras.</p>
	<p>D11. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La institución no cuenta con estrategias de trabajo académico para la actualización permanente de sus maestros.
	<p>D13. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales) ▪ Dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. ▪ Falta de actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico a nivel institucional. ▪ La institución no cuenta con estrategias de trabajo académico para la actualización permanente de sus maestros. <p>Explicación: Por falta de tiempo para realizar y registrar las diferentes novedades y diligenciamiento de documentación, falta más compromiso por parte de sus familias, falta tiempo para actualizaciones pedagógicas.</p>

Tabla 3. Categorización Encuestas Docentes: Factores Asociados al Clima Organizacional

CATEGORÍA 3. FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA ORGANIZACIONAL (Institucional)	
SUBCATEGORÍA	DESCRIPCION
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de reconocimiento y estímulos a la labor docente. ▪ Dificultades o conflictos con otros docentes. ▪ Dificultades o conflictos con estudiantes. ▪ Relación con los padres de familia. ▪ Presiones o tensiones en el ambiente laboral. ▪ Individualismo presente en los grupos de trabajo. ▪ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros. ▪ Tengo poco compromiso y motivación hacia el ejercicio docente. ▪ No me gusta compartir con mis compañeros de trabajo. ▪ Me siento poco valorado y reconocido por mi jefe. ▪ Me siento poco aceptado y reconocido por mis compañeros de trabajo. ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y 	<p>D2. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional. ▪ Se deben crear estrategias de trabajo institucional que favorezcan el proceso de cualificación de la labor docente.
	<p>D3. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presiones o tensiones en el ambiente laboral. ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional.
	<p>D4. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional.
	<p>D5. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional.
	<p>Explicación: Es importante reconocer el trabajo de los docentes de preescolar ya que se escuchan comentarios como “tienen más tiempo libre” “la carga académica es menos que los demás docentes”</p>
	<p>D6. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de reconocimiento y estímulos a la labor docente. <p>Explicación: Es desmotivante como ven por poco la labor del preescolar los comentarios “no hacen nada significativo” “son las que menos carga tienen” “son cansonas y solo se quejan” etc. Cuando muchos detalles que otros no ven hacemos cosas para mejorar todo el tiempo el trabajo con los niños.</p>
	<p>D7. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presiones o tensiones en el ambiente laboral. ▪ Individualismo presente en los grupos de trabajo.

<p>profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se deben crear estrategias de trabajo institucional que favorezcan el proceso de cualificación de la labor docente. ▪ Otro. Cuál? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros.
	<p>D8. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualismo presente en los grupos de trabajo. ▪ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros. <p>Explicación: Considero fundamental el trabajo en equipo que permita el desarrollo eficaz en el quehacer pedagógico, así como la responsabilidad y compromiso frente a las diferentes tareas asignadas.</p>
	<p>D9. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualismo presente en los grupos de trabajo. <p>Explicación: Posiblemente la dinámica escolar, la metodología por proyecto de aula han generado un ambiente de individualidad y competencia queriendo sobresalir unas más que otras, lo cual dificulta el trabajo en equipo.</p>
	<p>D10. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional. <p>Explicación: No afecta, pienso que deben seguir dando estos espacios solo que con horario más organizados.</p>
	<p>D11. Respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros. ▪ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional. <p>Se deben crear estrategias de trabajo institucional que favorezcan el proceso de cualificación de la labor docente.</p>
	<p>D13. Respuestas:</p> <p>Individualismo presente en los grupos de trabajo.</p>

Tabla 4. Descripción General de las Categorías de la Encuesta Docente

CATEGORÍA	DESCRIPCION GENERAL DE LAS SUBCATEGORIAS
1. FACTORES PERSONALES	Los maestros encuestados consideraron que unas de las causas más influyentes a nivel personal y que limitan la cualificación docente es el tiempo que demanda el cuidado de los hijos, la atención y el tiempo para estar con la familia.
	En algunas respuestas se evidenció que, aunque los hijos ya están grandes y fuera del núcleo familiar, existen otros parientes que ameritan cuidado y atención por parte del docente.
	Dentro de la respuesta más regular con respecto al tema de la enfermedad, los maestros mencionaron el estrés como el factor más influyente, considerando que es una respuesta a la carga laboral y las múltiples tareas que demanda el ejercicio profesional.
	Con respecto a los aspectos económicos los maestros mencionaron que existen preocupaciones económicas que limitan la posibilidad de cualificarse de forma continua, en algunos casos expresaron que las problemáticas y compromisos económicos adquiridos afectan la motivación para capacitarse o estudiar en la actualidad.
	En un caso un maestro duro un año sin trabajo, lo que produjo deudas que debe afrontar en la actualidad.
	Es relevante considerar, además, que en esta subcategoría se expresa que la remuneración actual no compensa la inversión que se debe hacer en los procesos de actualización y capacitación docente.
	Los años en los que los docentes han hecho cursos o procesos de capacitación oscila entre el año 2012 al 2019, estando el mayor en el 2018 y que fueron producto de capacitaciones programadas por sus anteriores empleos.
	A término general los docentes no expresaron ningún aspecto con relación a los factores que afectan el interés por el trabajo y la motivación personal. Siendo una subcategoría en la que se enunciaba; el grado compromiso y motivación por la cualificación, el sentido de pertenencia hacia la labor, manejo de los tiempos y compromisos.

<p>2. FACTORES ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS</p>	<p>En este factor los docentes manifiestan que los aspectos que afectan directamente la cualificación de su ejercicio profesional es el número de proyectos a desarrollar en su trabajo, así como el número de tareas que desempeñan dentro de la institución y la cantidad de registros e instrumentos institucionales que deben diligenciar.</p> <p>Expresan además, que en muchas ocasiones las horas libres que tienen en el colegio y que se suponen están destinadas a realizar este tipo de registros y actividades, son ocupadas por otras, como hacer reemplazos, lo que hace necesario llevar el trabajo para sus hogares.</p> <p>De igual manera que existen dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje lo que demanda tiempo de programación. Y que en el colegio faltan actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, así como estrategias que permitan la actualización permanente de sus maestros.</p>
<p>3. FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA ORGANIZACIONAL (Institucional)</p>	<p>A término general el grupo de maestros considera que los factores asociados la clima organizacional y que influyen en su cualificación profesional son; las tensiones o tensiones del ambiente laboral, la falta de reconocimiento y estímulos al profesión docente, la falta de compromiso de algunos compañeros y su individualismo, sin embargo reconocen que el trabajo con los otros maestros se convierte en un ambiente apto para el crecimiento personal y profesional y que la institución debe crear estrategias para la cualificación docente.</p> <p>A nivel explicativo una maestra describe que se siente desmotivada por los comentarios que se realizan con respecto al trabajo de las docentes de preescolar.</p> <p>A su vez otra maestra, enuncia que el trabajo en equipo es fundamental para el desarrollo pedagógico.</p>

4.1.1.1 Análisis de resultados; proceso de interpretación de la encuesta. Una vez realizado el proceso de descripción de la encuesta mediante su categorización se procede a realizar la interpretación de la información, considerando que la realidad, los discursos y percepciones de los maestros permiten establecer los siguientes aspectos:

Factores Personales. Lo primero es entender que la formación permanente (o capacitación) del docente es un proceso que le posibilita realizar su intervención educativa de manera idónea, una práctica pedagógica y profesional significativa, pertinente con las necesidades del contexto social y de las poblaciones que atiende, por lo tanto, es el resultado mismo de todo aquello que afecta de manera profesional o personal al docente. Aunque los docentes del Colegio Rogelio Salmona reconocen la importancia de cualificarse permanentemente, comprenden que existen algunos factores que terminan siendo más relevantes, los aspectos personales juegan para ellos un papel primordial dentro de sus actividades, la familia y su cuidado, el tiempo para la atención de los hijos y las diversas funciones y roles dentro del hogar, terminan aplazando logros profesionales, a ello se suma, el tiempo que deben dedicar a completar el trabajo que no culminan en la institución. De igual manera las responsabilidades y compromisos económicos adquiridos en sus hogares y familias hacen que se posterguen proyectos de estudio y cualificación permanente. Para Camargo, Vergara, Calvo & otros (2004) los sentimientos del maestro, así como sus características socioeconómicas son factores a los cuales se les puede atribuir unas de las principales causas y ambigüedades frente a los requerimientos de capacitación. “Una cantidad significativa de decisiones que el docente tiene que asumir con respecto a su formación están basadas en opciones éticas, determinaciones culturales y apreciaciones subjetivas” (Camargo, Vergara, Calvo & otros 2004, 86).

Factores Académicos y Administrativos. En segunda instancia los maestros conciben que las múltiples actividades propias de su desempeño en la institución, los sistemas de remuneración y promoción, el poco reconocimiento social y otorgamiento de estímulos no garantizan, ni se consideran una motivación para la cualificación docente, Tedesco (1986 como se citó en Camargo, Vergara, Calvo & otros 2004) enuncia que la capacitación docente requiere ese encuentro de un estatus superior para el maestro, en la perspectiva de un cambio cultural de su labor, en donde la profesionalización del docente pueda entenderse desde la perspectiva del mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de su capacidad profesional.

El desarrollo institucional lleva aparejada la construcción de una cultura organizacional |generadora de valores de adhesión y compromiso entre sus miembros y de actitudes y motivaciones que refuerzan la cohesión institucional, el sentido colectivo de la tarea y la responsabilidad por las actuaciones personales y los resultados institucionales. Para lograr esta

cultura organizacional y propender al desarrollo como organización social es necesario de la mejor manera para el logro de las metas definir un proyecto y unos propósitos institucionales, disponer de todos de la mejor manera para el logro de las metas propuestas, construir un modelo de administración organización, desarrollo y gestión de la actividad escolar, siendo relevante el papel de la capacitación docente servir a estos propósitos. (Camargo, Vergara, Calvo & otros 2004, p, 87)

Los docentes del Colegio Rogelio Salmona identifican a su vez, necesidades con respecto a la institución educativa, es decir, aspectos de capacitación docente asociados a los procesos que debe desarrollar la institución, destacando dentro de lo descrito; la búsqueda de estímulos al trabajo docente, el trabajo cooperativo, la generación de procesos de reflexión sobre la tarea educativa orientados a disminuir el trabajo individual, a asumir los compromisos como colectividad y al fomento de la motivación hacia el desempeño docente, Senge (1995) entendiendo, que la gente no sobresale ni aprende porque se lo ordenen sino porque lo desea, siendo este un factor determinante en las instituciones y en los procesos de cualificación docente.

Factores Asociados al Clima Organizacional (Institucional). Los maestros del Colegio Rogelio Salmona reconocen a su vez que al interior de la institución existe el individualismo lo que dificulta el trabajo cooperativo e interdisciplinar “los maestros requieren pasar de un trabajo aislado y solitario a uno caracterizado por el diálogo y la discusión profesional” (Tedesco, 1995, p, 88)

4.2 Categorización y codificación resultados Entrevista Semiestructurada

La categorización de las entrevistas se dio de forma deductiva - inductiva considerando que algunas estaban ya definidas y que otras surgieron de los discursos y relatos contenidos en cada uno de estos instrumentos, se realizó la codificación de datos por colores y la protección del nombre de los docentes se definió con las iniciales de Docente de Preescolar y un número respectivo (ejemplo: DP1).

Se hizo en un primer momento el análisis textual, en el cual se realizó una lectura total de las entrevistas, diferenciando las categorías presentes. A partir de esa primera lectura, se llevó a

cabo una matriz de sectorización de textos, desde la cual se establecieron relaciones entre categorías, lo que dio como resultado la matriz relacional de categorías y palabras claves que fueron transversales a los discursos (codificación textual).

Posteriormente, en el análisis de la información se hizo una producción conceptual con relación a la codificación textual, identificando categorías afines y delimitando “conceptos emergentes” de la investigación, siendo estos, conceptos que no estaban situados en el marco teórico, ni de forma operacional en las categorías propuestas. Se presenta a continuación todo el proceso que delimita el análisis y los resultados.

Tabla 5. Categorías y Codificación en las Entrevistas

CATEGORÍA Y CODIFICACIÓN POR COLOR (Sectorización de entrevistas)	
Experiencia Laboral	
Experiencia Laboral en el Colegio Rogelio Salmona	
Trabajo con registros y bitácoras	
Reflexión y Reflexión en la Acción	
Reflexión y Registros	
Reflexión Colectiva	

Tabla 6. Matriz de Sectorización de Textos Entrevista Docentes de Preescolar Colegio Rogelio Salmona

CATEGORÍA	CODIFICACION ABIERTA (COLORES)	PALABRAS CLAVES
Experiencia Laboral	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabajaba en un colegio privado certificado por Icontec y allá dure 10 años <p>DP2</p> <ul style="list-style-type: none"> Llevo 29 años como docente; la experiencia que he tenido a 	<p>Institución educativa.</p> <p>Infancia.</p>

	<p>lo largo de este tiempo ha sido bastante significativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada uno de los sitios donde he estado que han sido relativamente pocos, me han enseñado y han fortalecido mi quehacer pedagógico. ▪ He hecho cursos de actualización docente, los últimos cursos que hice fueron en Fe y Alegría, cursos de innovación educativa y durante los quince años que trabaje en Fe y Alegría <p>DP3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevo 13 años trabajando con primera infancia, trabajando en jardines infantiles y CDI (Centro de Desarrollo Infantil) <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevo 16 años de experiencia, mi mayor parte ha sido con jardines sociales en Compensar y fundaciones para primera infancia e integración social. <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nueve años de experiencia, he trabajado en colegios cerca a mi casa, vivo en Soacha, es la primera vez que trabajo en un colegio público, toda mi experiencia ha sido en colegios privados. <p>DP6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Llevo entre 12 y 13 años laborando en mi profesión, pasando desde colegios privados hasta la parte distrital y nuevamente en internados con población vulnerable, población desplazada entre otros. 	
<p>Experiencia Laboral en el Colegio Rogelio Salmona</p>	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La verdad, todo ha sido diferente, pero ha sido una experiencia muy enriquecedora tanto laboral como personal. <p>DP2</p>	<p>Experiencia Saber pedagógico Crecimiento personal y</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mi experiencia ha sido maravillosa, la verdad yo estoy muy feliz, me siento muy complacida de trabajar en este sitio; he conocido personas maravillosas que me han ayudado y han aportado muchísimo a mi quehacer pedagógico. ▪ He crecido como persona, como profesional y de verdad que es un aprendizaje más de los que he obtenido en los otros sitios <p>DP3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha sido un cambio muy satisfactorio el trabajar en este colegio ha sido muy bueno a nivel personal, aprender cosas nuevas y el trabajo con los niños. <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ha sido una buena experiencia, ha sido muy grande porque fue la posibilidad de trabajar esa educación formal. ▪ Han sido unos cambios de crecimiento donde uno puede apoyar más a los niños y a las familias desde la parte pedagógica, ▪ El enfoque también que maneja la Salle con la parte pedagógica, el crecimiento que busca en los estudiantes desde la parte humana me gusta mucho. <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una experiencia nueva, empezando porque estoy trabajando por proyectos. ▪ A principio de año que estuvimos en la construcción de PEI, de la malla curricular, todo eso para mí ha sido nuevo. ▪ El hecho de hacer caer en cuenta mis estudiantes, de formar personas de bien, eso me hace cambiar a mí también el pensamiento porque yo estaba acostumbrada a que en los anteriores colegios los niños iban como maquinitas a aprender y aprender y como nos enseñaron a nosotros aquí cuando entramos, nosotros tenemos que aprender a 	profesional.
--	--	--------------

	<p>desaprender; entonces a mí me cambiaron el chip.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué reflexión me trae haber entrado aquí al Rogelio Salmona? que mis niños tienen que aprender y ver otras cosas, aprender a tener valores, actuar de la mejor manera, a ser en una sociedad los líderes; toda esa situación me llevo a mí a reflexionar eso, que los niños tienen que vivir esas experiencias. ▪ Yo digo que esto nos lo han hecho caer en cuenta a diario aquí en el Rogelio Salmona y más con la metodología con la que trabaja La Salle y uno dialoga con sus compañeros y ellos son conscientes y esto yo creo que ya nos ha llegado a todos los que estamos aquí en el Rogelio Salmona ▪ En otros colegios estábamos o están equivocados, están errados en lo qué es la educación— porque se enfocan simplemente en enseñar contenidos y dónde queda el desarrollo como ser humano <p>DP6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Después de venir del sector distrital es un cambio radical otra vez porque es acostumbrarse a la normativa de colegio privado ▪ Se manejan pautas más rigurosas en la parte privada que en la parte distrital, ▪ Hay un nivel de exigencia mayor, hay mucho más compromiso y es como una parte de vigilancia frente al desarrollo que se lleva en las diferentes actividades que se desarrollan. 	
<p>Trabajo con Registros y Bitácoras</p>	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al principio fue un poco como regresar al pasado. ▪ Volver a utilizar un cuaderno, fue como difícil, además porque no teníamos los parámetros claros de qué debíamos realizar y cada uno estaba yendo por caminos diferentes; hasta que realizamos una reunión y se dieron los parámetros para desarrollar la bitácora. 	<p>Actividades. Vivencias. Registrar experiencias. Herramienta. Diario. Aspectos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me parece enriquecedora también <p>DP2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bitácora se refleja todos los avances que se han tenido con los niños. ▪ Se lleva en cuanto a la planeación y las actividades que se desarrollan. ▪ Es una herramienta que personalmente a mí me ha ayudado muchísimo para observar las habilidades y destrezas de los niños, pero, también las debilidades. ▪ Las bitácoras han sido también una experiencia nueva en mi quehacer y en mi experiencia ▪ Ha sido muy significativo porque ahí podemos plasmar cada una de las actividades y vivencias no solamente a nivel del grupo, sino a nivel personal <p>DP3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo nosotros como docentes nos sentimos en el aula. ▪ Las bitácoras nos ayudan a plasmar y reflejar nuestro quehacer pedagógico. <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La bitácora ha sido una experiencia muy positiva. ▪ Manera de plasmar cómo fue el resultado al desarrollar la actividad con los niños. ▪ Manera realmente de plasmar lo que está pasando verdaderamente en los trabajos con los niños. ▪ Una herramienta buena, evidencia de lo que se está haciendo <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La bitácora yo la veo como un diario, ahí cuento la experiencia que tengo como docente, las percepciones que tengo de los estudiantes en las actividades ▪ Saco lo más relevante. 	<p>positivos y negativos. Reflexiones.</p>
--	---	--

	<p>DP6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogen todo lo positivo, todo lo negativo, incluso todo lo que uno puede proponer frente a diferentes actividades, frente a diferentes situaciones, muchas actividades y eventos que se realizan donde uno puede recopilar mucha información ▪ Es valiosa en el momento en que uno vaya a implementar un plan una herramienta o una estrategia pedagógica. ▪ Es una experiencia positiva, que de pronto puede llegar a ser tediosa en el momento en el que uno plasma durante un periodo todas las vivencias que uno tiene en clase y fuera de esta ▪ Positiva porque rescata cosas bonitas. ▪ Las reflexiones que yo hago frente a esa actividad plasmada en una bitácora, sí se ve y se ve reflejada en cuanto los actos de los niños, en cuanto a las situaciones que las mismas familias plantean frente al trabajo pedagógico que uno hace. 	
<p>Reflexión y Reflexión en la Acción</p>	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar es como hacer un alto en el camino. ▪ Pensar en qué está uno fallando o también qué está haciendo bien. ▪ Empecé a incrementar más la parte musical, la parte de escuchar sonidos de la naturaleza para que ellos empiecen a identificar diversos sonidos y así llegar a las vocales. <p>DP2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar para mí es mirar en qué estoy fallando y qué puedo hacer para mejorar. ▪ Es como un diálogo. ▪ Con los niños empezamos a mirar: —qué estamos haciendo, qué hemos aprendido. ▪ Como estoy actuando dentro del colegio. 	<p>Pensar Mirar Diálogo Actividad Significativo Evaluación personal Mejorar Práctica docente Sentir Analizar Proyectos Práctica pedagógica Estrategia</p>

- Qué es lo que más me gusta y lo más significativo.
- Yo creo que como docente es fundamental que uno se siente y como que haga una pausa en el camino.
- En qué estoy fallando, qué puedo mejorar, qué puedo seguir aprendiendo, qué debo hacer para innovar cada vez más en nuestro quehacer pedagógico.
- Cómo me sentí yo como docente al realizar la actividad.
- En el caso mío muchas veces reflexiono sí la comunicación que yo tengo con mis compañeros no es asertiva.
- Porque es importante que nosotros como docentes siempre demos un paso hacia adelante en la práctica pedagógica.

DP3

- Es sentarme y hacer una pequeña evaluación personal en la cual yo miro cómo está mi curso.
- Cómo está mi proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Reflexionar sobre lo que podemos mejorar y seguir trabajando en pro de los niños.
- A partir de la opinión de los niños, podemos llegar a esa reflexión.
- La reflexión es muy importante para el proceso de la práctica docente.
- La reflexión es como un proceso de evaluación constante.
- Buscar estrategias para mejorar esas cositas que tenemos que mejorar.
- Nosotros estamos trabajando un proyecto que al principio si me reflejaba muchas incógnitas; es el trabajo con los insectos, el maravilloso mundo de los bichos y poco a poco ver como los niños aceptaron ese proyecto y les gusto y quisieron ser partícipes, me parece una muy bonita reflexión.
- Encontrar que lo que uno hace se va viendo impactado en la labor y en el hacer de otros.
- Por lo general siempre busco un espacio de tranquilidad, como de cierre de pronto cuando se van los chiquis que estoy

	<p>sola, entonces hago ese espacio de reflexión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un espacio en el salón, sola para hacer la reflexión. ▪ Recopilando mi sentir, anotando eso y poco a poco ese proceso y esas opiniones de los niños ir integrándolo a la reflexión <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar es pensar sobre todo lo que uno hace. ▪ Sacar las cosas positivas, las cosas negativas y pienso que todo eso le permite a uno formarse, crecer y mejorar. ▪ Los niños le enseñan a uno a reflexionar y con ellos uno todo el tiempo está en un mundo nuevo. ▪ La reflexión se da todo el tiempo y es más bien como la actitud que uno quiera mostrar para ir mejorando o transformar las cosas o aprovechar realmente el tiempo con ellos. ▪ Fue también explicarles cómo a veces ciertas actitudes son también encaminadas por la sobrevivencia del ser humano. ▪ Todas podemos aportar buenas ideas para enfocarnos en un solo camino ▪ En el ejercicio de la docencia hay mucho egoísmo de pensamientos y de experiencias. ▪ Esa reflexión uno la permanece todo el tiempo con ellos, porque ellos te dan cosas nuevas, te dan cosas bonitas, o te dan cosas en las que uno se puede plantear que de pronto está fallando. <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es analizar, devolverme y mirar que fue positivo o qué fue negativo. ▪ A partir de una situación uno va pensando y va mirando qué se rescata. ▪ Uno siempre está en una constante reflexión, entonces salió la situación de que algún estudiante hizo algo indebido, 	
--	--	--

	<p>entonces enseño a mis estudiantes de qué manera ellos piensen qué está mal hecho y qué no se debe hacer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mi proyecto de fabulas, eso era lo invitaba a hacer todo el tiempo, invita a reflexionar, tanto a mí como docente y a mis estudiantes. ▪ Las fabulas porque siempre esto nos lleva a una moraleja, entonces estamos en una constante reflexión en el grupo. ▪ ¿Qué reflexión me trae haber entrado aquí al Rogelio Salmona? que mis niños tienen que aprender y ver otras cosas, aprender a tener valores, actuar de la mejor manera, a ser en una sociedad los lideres; entonces, toda esa situación me llevo a mí a reflexionar eso, que los niños tienen que vivir esas experiencias ▪ En la misma práctica diaria, en lo que nos han enseñado acá, de esa manera todos hemos empezado esa reflexión de lo que se vive acá, de la práctica. ▪ Entonces el dialogo con mis compañeros alimenta más esa reflexión que se ha tenido durante este año. <p>DP6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar es no solamente a mirar que fue lo que paso, lo que sucedió. ▪ Pensar, sí en realidad eso que yo puse en práctica, eso que yo situé, para que se desarrollara, se elaborara en realidad. ▪ Es reflexionar en el quehacer. ▪ Pienso que la reflexión ocurre en el momento en que la actividad o la situación que se presente dentro del aula de clase. ▪ Pienso que no solamente desde aquí de esta institución, incluso desde mi práctica pedagógica. ▪ El impartir conocimiento en los demás era lo mío y eso lo veo a diario en mi experiencia laboral, incluso hoy en día, aquí en la institución también lo veo, porque es lindo que un niño se te acerque y recuerde lo que vivió. 	
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero pongo el chiqui cómo se siente, cómo lo evidencie en el desarrollo de su actividad, independientemente si esta actividad tenía un nivel de complejidad o no; primero visualizo cómo se siente el estudiante, cómo la desarrollo, qué dificultades le causo el desarrollarla o no. ▪ Asocio con las diferentes partes teóricas que uno puede evidenciar. ▪ La reflexión que realizo y no solamente en ese momento, sino reflexión atrás ▪ Mi reflexión es positiva en el momento en que yo la comparto con las demás y no me quedo solamente para mí. 	
Reflexión y Registros	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando uno empieza con las bitácoras como es semanal entonces uno empieza a hacer todo el análisis y la reflexión de lo que ha pasado durante la semana y los aspectos a mejorar o a reforzar. ▪ Solamente las escribo. ▪ Escribo y luego a partir de cada actividad propuesta empiezo a hacer la reflexión. <p>DP2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En la bitácora escribo qué actividad desarrolle, cómo aborde esa actividad, qué herramientas utilice o qué material se utilizó. ▪ Cómo los niños recibieron esa actividad. ▪ Se registra lo más relevante de cada actividad realizada del proyecto. <p>DP3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante la clase si hay algo que me llama la atención entonces tomo apuntes de eso relevante. ▪ Anoto inmediatamente para que no se me olvide. <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La bitácora es la forma de uno ir plasmando los avances o 	Bitácora Herramienta Actividades Atención Analizar Teoría

	<p>esas dificultades o esas inquietudes, o las dudas que van floreciendo a través de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sacar y analizar las cosas que nos pueden ayudar a mejorar a todos. ▪ Anoto lo que me parece relevante con los niños, lo que me impacto, lo que ellos me enseñaron, siempre lo anoto en las bitácoras. ▪ También por registros fotográficos. <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La bitácora es como un diario, siempre queda ahí por escrito lo que veo yo importante y lo que yo veo que a mis niños les llamó la atención. ▪ En la bitácora pongo y cuento tal cual como el niño lo dice, salen con preguntas como — ¿por qué en este cuento las vacas hablan? —, para todo ese tipo de preguntas y cositas curiosas ahí, las pongo. <p>DP6</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con las bitácoras de trabajo me retoman y me hacen recordar incluso, desde que yo estaba en la universidad en donde se manejaba un diario de campo, ahí expresábamos cómo nos iba en nuestras prácticas pedagógicas. ▪ Partes teóricas me refiero a que por ejemplo Piaget, Luis Málaga o Reggio Emilia, que van muy relacionados con la temática o con las experiencias que yo desarrollo dentro del aula de clase y por ende que van relacionados también con mi proyecto de aula que es retomado de la pedagogía o del modelo pedagógico de Reggio Emilia. 	
Reflexión Colectiva	<p>DP1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creo que es un poco difícil 	Dialogar Trabajo

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas tenemos diversidad de pensamiento y de pronto el actuar de una es muy diferente al de la otra; entonces, yo creo que ahí si unificar está un poco difícil ▪ Antes de realizar la planeación, podernos reunir por áreas para poder decidir qué vamos a hacer y así luego poder tener una reflexión más colectiva. <p>DP2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yo creo que cuando hay trabajo en equipo la reflexión que uno hace personal la lleva a sus compañeros cuando uno hace un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo, ▪ Porque los niños y los padres estuvieron muy integrados y participativos en el proyecto. <p>DP3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es muy importante y en general nosotras como grupo lo hacemos, nos sentamos, hablamos sobre nuestros proyectos, en qué podemos mejorar. ▪ Es muy importante hablar con las compañeras sobre este proceso porque esto enriquece nuestro proyecto y ayuda a nuestro proceso pedagógico. <p>DP4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esa reflexión de trabajar en equipo, buscar las debilidades que estábamos teniendo nosotros, para ir mejorando ▪ Todas podemos aportar buenas ideas para enfocarnos en un solo camino ▪ Permitir que lo retroalimenten a uno dentro de esa labor docente, es de actitud y ser uno de mente abierta. ▪ Todas podemos aportar buenas ideas para enfocarnos en un solo camino en pro de mejorar los niños. <p>DP5</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El diálogo con mis compañeros alimenta más esa reflexión 	colaborativo Trabajo en equipo Hablar Mejorar Retroalimentar Aportar
--	---	---

	<p>que se ha tenido durante este año.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evoco la experiencia en el momento en que yo pueda compartirla con mis compañeras, donde yo les pueda decir a ellas: — mire, esta experiencia me salió de esta manera— tal vez les pueda ayudar en su trabajo o les pueda servir de herramienta en su aula. 	
--	---	--

Una vez desarrollada la matriz de sectorización de textos de las entrevistas, se organizan los resultados en la matriz relacional a partir de la codificación textual, donde se obtiene; Unificación de categorías, palabras claves y un primer ejercicio relacional e interpretativo de los discursos generados por las docentes para consecutivamente evidenciar la producción conceptual.

Tabla 7. Matriz Relacional Entrevistas

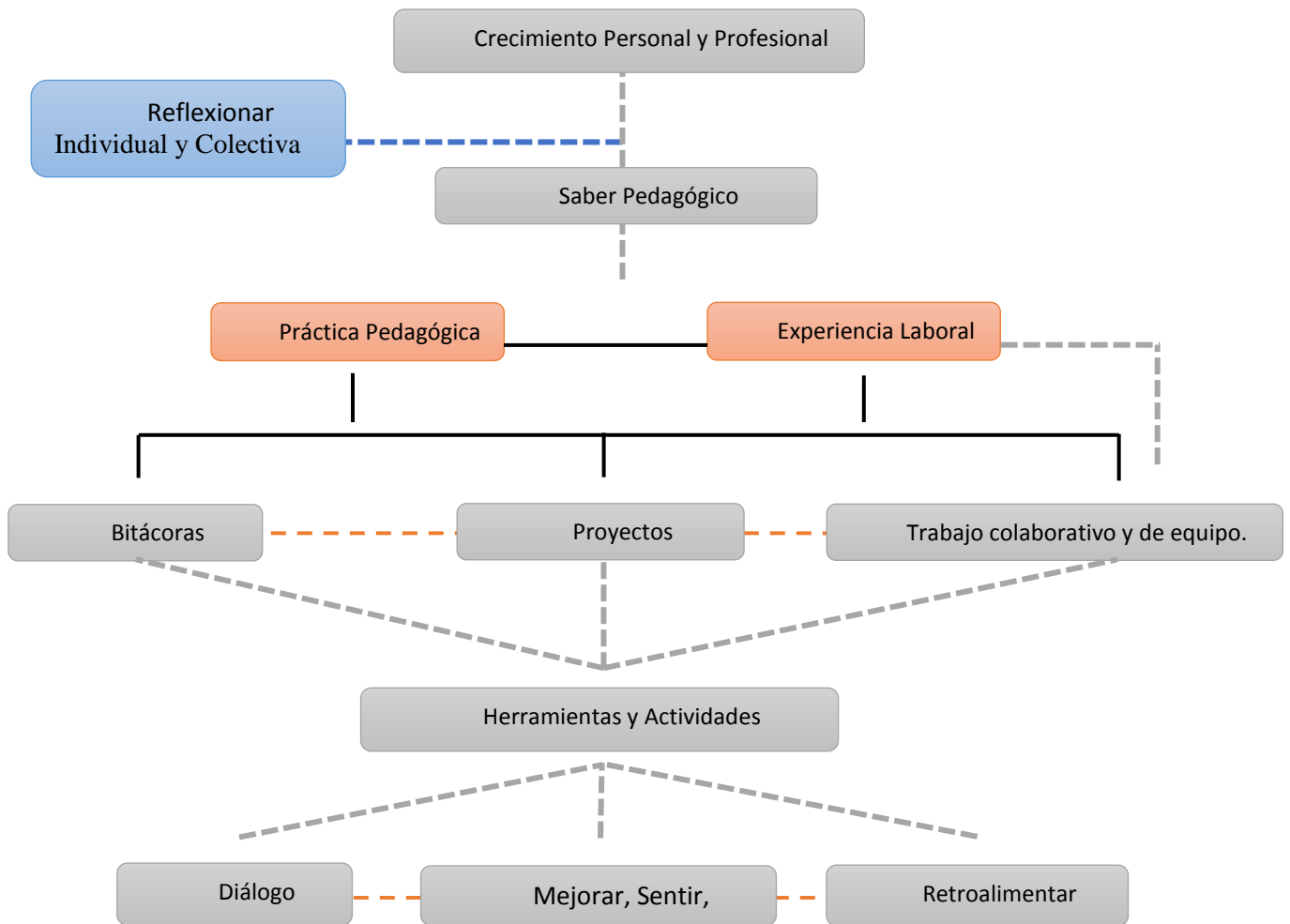
CATEGORÍA	PALABRAS CLAVES	RELACIÓN
Experiencia Laboral y Experiencia en el Colegio Rogelio Salmona	<p>Institución educativa. Infancia. Experiencia Saber pedagógico Crecimiento personal y profesional.</p>	<p>Las docentes ven la experiencia laboral como una manera de construir saberes pedagógicos, encontrando un cambio fundamental en su ingreso al Colegio Rogelio Salmona describiéndolo como un espacio que posibilita diversas experiencias de crecimiento profesional y personal.</p> <p>Todas las docentes manifiestan experiencia con infancia y como esta permite cualificar su ejercicio docente.</p>
Trabajo con Registros y Bitácoras	<p>Bitácora Herramienta Reflexionar Experiencias y vivencias. Actividades Atención. Analizar</p>	<p>Las docentes manifiestan que las bitácoras son un herramienta, un medio a través del cual se pueden describir las experiencias, las vivencias que se desarrollan al interior del aula, con los niños y del proceso de reflexión que hacer de sus actividades cotidianas en la institución, consideran desde esta perspectiva que es un registro que les ayuda a prestar atención a sus dinámicas, a lo que expresan los niños y niñas, y que les sirve para analizar sus debilidades y fortalezas en el proceso educativo.</p>

		<p>El desarrollo de la bitácora, el pensar sobre lo realizado, sobre lo propuesto en el aula, sobre las actividades de desarrolladas con los niños, sobre sus expresiones y consignarlas en la bitácora es una manera de hacer significativa la práctica y el quehacer pedagógico.</p>
<p>Reflexión y Reflexión en la Acción</p>	<p>Diálogo Actividad Evaluación personal Mejorar Sentir Analizar Proyectos Práctica pedagógica Trabajo colaborativo Trabajo en equipo Mejorar Retroalimentar</p>	<p>Para las docentes el proceso de reflexión en una manera de entrar en diálogo consigo mismas, es una actividad que las lleva a una evaluación personal para mejorar su práctica docente, que les brinda la oportunidad de analizar, sentir y mejorar permanentemente.</p> <p>La metodología por proyectos que plantea la institución es una manera de reflexionar sobre la acción.</p> <p>A su vez la reflexión es un medio para identificar las debilidades y fortalezas de cada una y de lo que proponen en el aula de clase. Siendo de esta manera una estrategia significativa que construye diversos sentidos al quehacer pedagógico.</p> <p>Las docentes conciben la reflexión colectiva como algo que se da en lo cotidiano, desde el diálogo que establecen con sus compañeras de trabajo sobre las actividades, los proyectos o las clases.</p> <p>También consideran que es una forma de trabajar cooperativa o por equipos, y que esto les ayuda a mejorar, a retroalimentar su quehacer pedagógico y aportarle al proceso que desarrolla cada una, a identificar sus debilidades y fortalezas.</p>

Una vez realizado el ejercicio de la matriz relacional (codificación textual de entrevistas), se procedió a efectuar la producción conceptual, definiendo para ello conceptos emergentes que

fueron la base para entender las opiniones y percepciones de las docentes con respecto a la reflexión, la reflexión en la acción, la cualificación y quehacer profesional, asimismo, estos permiten establecer relaciones con los resultados obtenidos en las encuestas y las lógicas de los grupos focales.

Ilustración 5. Conceptos Emergentes



Fuente. Conceptos emergentes resultado del proceso de análisis de entrevistas, construcción autora de la investigación.

Las líneas no indican observación de causalidad ni dependencia, sino la existencia de relaciones entre los conceptos emergentes que se sitúan en el marco de las entrevistas y el análisis de las categorías. De igual manera es importante aclarar que “reflexionar” no es un concepto emergente puesto que representa uno latente en el presente proyecto, es ubicado en el marco de la gráfica por cuanto hay discursos que los establecen como un proceso y una conexión entre otros conceptos emergentes.

4.2.1 Análisis de resultados; proceso de interpretación de las entrevistas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las entrevistas, los conceptos emergentes y las relaciones que se suscriben entre estos, se realizó el proceso de interpretación de los resultados teniendo como soporte los autores y referentes teóricos propuestos en el proceso de investigación.

Los resultados de las entrevistas y las relaciones que se instauran entre los conceptos emergentes evidencian:

La experiencia laboral para las docentes del Colegio Rogelio Salmona (CRS), significa como lo enunciado por Hargreaves (1996) vivir la profesión docente, esto supone que la experiencia se conjuga en y desde el aprendizaje cotidiano, siendo este, el que construyen desde la multiplicidad de interacciones y relaciones que se dan en el ambiente laboral, se reconoce aquí la importancia del contexto histórico y social en el cual se desarrolla, ya que cada institución representa un escenario de saberes y vivencias que posibilitan en mayor o menor medida el avance profesional, jugando a su vez, un papel importante la dimensional temporal y biográfica del docente, para Dewey (1989) las competencias técnicas y metodológicas del docente se basan en un componente actitudinal, cognitivo y experiencial, correspondiendo con la edad e intereses que lo impulsan en su práctica pedagógica. Para las maestras del CRS el trabajo directo en el aula, las condiciones y características de las instituciones; sus ambientes, dinámicas y actores, comprenden un conjunto de simbolismos y procesos que hacen posible diversas formas de actuar, pensar y sentir, de concebir la tarea docente, en el marco de las entrevistas enuncian las marcadas diferencias que existen entre las instituciones privadas y públicas tanto en aspectos de orden pedagógico como administrativo, ya que cada una encarna de manera diferencial expresiones, experiencias y vivencias que van desde la dominación, el control, la regulación y el intercambio,

generando distintas lógicas de vivir el proceso educativo y de alcanzar capacidades de adaptación.

La práctica pedagógica en este sentido, se sumerge entre el disfrute, la vocación, el control y la subordinación, jugando un papel relevante la institucionalidad, la temporalidad y la experiencia. En el marco del proceso investigativo la práctica pedagógica surge como un concepto emergente, el cual las maestras del CRS la asocian directamente con la experiencia profesional y laboral, correspondiente con lo enunciado por Barrantes, Calderon, Cardenas, Leon & otros (2018) quienes comprende la práctica pedagógica como un eje de la experiencia, resultado de dimensiones culturales, sociales e históricas que reconocen, recogen y edifican el saber pedagógico del maestro, a través de las interpretaciones que este hace de las realidades institucionales, del contexto social, de las acciones colectivas y de los significados compartidos entre los actores del proceso educativo.

Para las docentes del CRS, la experiencia laboral se sustenta en la práctica pedagógica y esta hace posible la construcción del saber pedagógico, siendo este último, el resultado de un proceso de reflexión sobre la acción, sobre la práctica, sobre la tarea docente. Las maestras del CRS, ven el ejercicio de reflexión como una respuesta a la práctica de la enseñanza enraizada en el conocimiento pedagógico, siendo una manera de como explican, revisan y analizan su trabajo en procura de generar acciones de mejora continua y reconocer las distintas problemáticas y debilidades que enfrentan en la cotidianidad del ambiente áulico. A su vez, comprenden que el reflexionar sobre la acción hace parte de la experiencia educativa, siendo consistente con ese reconocimiento permanente que debe hacerse en torno a la construcción de saberes y el quehacer pedagógico. Aunque en algunos momentos se convierte en un espacio de problematización del ejercicio profesional, por el tiempo que demanda, porque implica pensarse, encontrarse consigo mismo y con los otros en la esencia de su labor, esta no deja de ser un medio propicio para establecer intervenciones y procesos pedagógicos que incitan a hacer una revisión crítica de la propia experiencia profesional.

Para las maestras del CRS, la construcción del saber pedagógico implica un encuentro permanente con la práctica pedagógica, con la reflexión sobre el conocimiento teórico y práctico,

los componentes fundamentales del proceso de enseñanza – aprendizaje, las problemáticas y situaciones cambiantes del entorno escolar, la modificación de rutinas, el diseño e implementación de proyectos, la aplicación de modelos, técnicas y métodos de enseñanza, para Perrenoud (2004) una práctica metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, puesto que el proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado, por tanto, la reflexión no puede estar supeditada a un momento o tarea específica, esta debe ser el resultado mismo de la tarea docente, como algo inherente a su condición, a su experiencia.

De esta manera el saber pedagógico no solo modifica estructuralmente las condiciones educativas y el rendimiento de los estudiantes, este debe, ante todo, (Zeichner, 1993) empoderar al maestro en su ejercicio profesional, llevarlo a ser capaz de tomar de decisiones que permitan hacer del contexto escolar un escenario en el que el docente tiene mucho por decir y hacer. La reflexión que realiza el maestro de su labor de forma rigurosa, sistemática y consciente, tiene necesariamente que transformar su manera de concebir no solo su profesión, sino su vida. Las maestras del CRS, reconocen el ambiente educativo como un medio que ha transformado su vida, que afecta directamente su entorno familiar y social, que le ha permitido avanzar significativamente en sus metas y proyectos personales, pero también reconocen que es un ambiente hostil, lleno de vicisitudes y realidades complejas. Tedesco (1995) la calidad del desempeño docente esta no solo influenciada por su nivel de formación, el tiempo de servicio, su capacidad de cualificación permanente o por su práctica pedagógica, sino por el grado de valoración que él le da a su profesión y que le dan a él en la institución.

La institución educativa de esta manera es y será un medio propicio no solo para el crecimiento profesional, sino personal, para el mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros y su capacidad profesional. Lo anterior es reconocido por las maestras del CRS, cuando enuncian de manera reiterativa que la institución mediante distintos procesos y herramientas como la aplicación de instrumentos y registros, el desarrollo de proyectos y bitácoras ofrecen un ambiente propicio para analizar, mejorar y expresar su sentir frente a la tarea docente, así como reflexionar sobre la acción, por cuanto esto representa, Schön (1998) una manera de enriquecer la comprensión del ejercicio profesional docente y de los distintos procesos de formación, aunque en ocasiones se quede en un plano netamente instrumental. Concibiendo por ejemplo las

bitácoras como una estrategia pedagógica que permiten el mejoramiento continuo de su práctica pedagógica y ejercicio profesional ya que entre otras cosas, brinda la posibilidad de pensar y repensar el acto educativo, las relaciones con los estudiantes, una manera de visibilizar sus fortalezas y debilidades, establecer nuevos conocimientos y prácticas en su acervo teórico - práctico, replantear discursos, concretar y sistematizar experiencias, conocimientos y vivencias del aula, de los estudiantes y de su sentir, entendiendo, que el conocimiento teórico no es lo único que hace y forma al maestro, la vivencia en el escenario pedagógico fundamenta la experiencia y esta evoluciona en la medida que el docente reflexiona sobre su acción, sobre dicha experiencia. Las maestras del CRS, también reconocen que es indispensable generar al interior de la institución espacios de diálogo y disertación colectiva, trabajo cooperativo o en equipo, que si bien el ejercicio de reflexión individual es relevante en la práctica pedagógica, la reflexión colectiva es un poderoso espacio de transformación institucional que invita a reflexionar de forma transversal sobre la realidad institucional, compartir significados y experiencias, hacer retroalimentación de la experiencia y la práctica pedagógica, a construir saberes y conocimientos siendo un medio propicio para cualificarse permanentemente en su ejercicio profesional.

Correspondiente con lo anterior, uno de los aspectos enunciados por los docentes en las encuesta es que conciben el trabajo con los pares como un espacio apto para el crecimiento personal y profesional, planteando que al interior de la institución se deben crear estrategias de trabajo que favorezcan estos procesos de reflexión y cualificación, esto se concreta en lo que Perrenoud (2004) menciona de tomar la propia acción como objeto de reflexión, tomar la práctica pedagógica, la tarea docente como eje de reflexión. Para Day (2005) esto significa un cambio en las organizaciones, siendo este, el resultado de propuestas de mejoramiento basadas en prácticas reflexivas individuales y colectivas, que promuevan vías de crecimiento, mejora y motivación para el desempeño profesional, congruente con esto, los postulados de Brockbank & McGill (2008) ven en ese “ir y venir” entre “la práctica y la reflexión” un poder de transformación crítica, que no es otra cosa que estimular al docente a que se convierta en un pensador crítico, creativo, un intelectual que promueva cambios en su realidad profesional y personal.

De esta manera conceptos emergentes como; diálogo, analizar, mejorar, sentir y retroalimentar se encuentran estrechamente ligados a las herramientas, proyectos y bitácoras, a

esas estrategias que desarrolla la institución y se convierte en medios para reflexionar sobre la práctica pedagógica, reconociendo por supuesto, que hace falta dinamizarlas en los espacios académicos, pero que en un sentido amplio representan para las maestras del CRS una manera de reflexionar sobre la acción, enriquecer su saber pedagógico y cualificar su quehacer pedagógico.

4.3 Grupo Focal

Desde la preocupación y necesidades evidenciadas en el proceso diagnóstico de las encuestas, los resultados y análisis obtenidos en las entrevistas y sintetizados en los apartados anteriores y desde el interés de empezar a generar al interior de la institución espacios verdaderamente significativos y colectivos, se propone desde la coordinación académica de primaria y como resultado de este proceso de investigación las comunidades de aprendizaje profesionales, las cuales toman forma y estructura a partir de los grupos focales, los cuales en el marco del presente proyecto, se conciben como una técnica que según Flick (2012) posibilita la construcción y reconstrucción de opiniones, ideas y sentires individuales, dándoles un nuevo significado en la colectividad, comprendiendo así, su valor como escenarios de disertación, deliberación, reflexión y análisis de la realidad educativa.

Proponer las comunidades de aprendizaje profesional en el contexto del Colegio Rogelio Salmona, es una manera de contextualizar las prácticas educativas y de privilegiar ambientes aptos para la enseñanza, el aprendizaje, la convivencia, el diálogo, el aprendizaje mutuo para resolver problemas, atender necesidades, elaborar proyectos y plantear estrategias en las que se conjuguen diversos enfoques que benefician a sus participantes, la institución, los estudiantes y la comunidad educativa en general. Las comunidades de aprendizaje para Flecha (2007) son un proyecto de transformación de centros educativos y de la cultura institucional, dirigidos a canalizar esfuerzos comunes para favorecer el cambio social, esto desde la perspectiva de Coppieters (2005) y Hodgkinson (2005) de que las instituciones educativas están siendo llamadas a pasar de ser organizaciones que transfieren conocimientos a organizaciones inteligentes, es decir, pasar de ser organizaciones para la enseñanza a ser lugares para el aprendizaje.

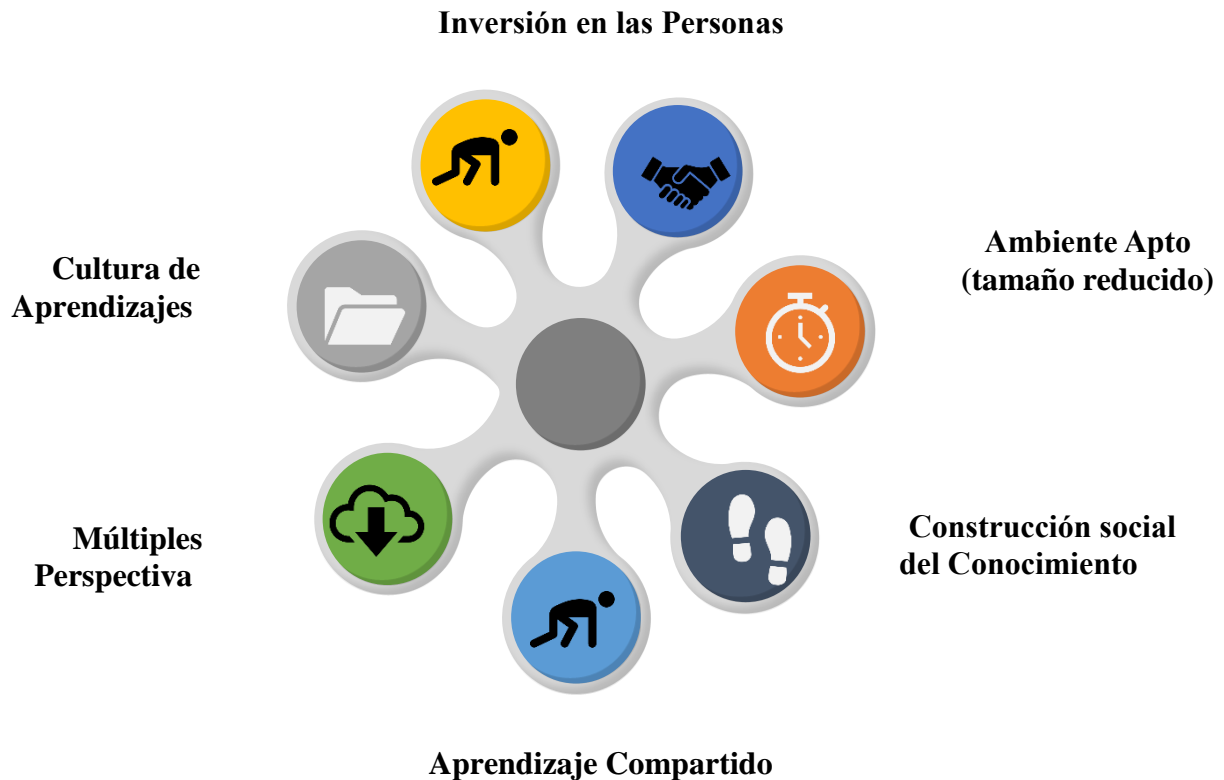
Por consiguiente, las CDA profesionales no son solo una propuesta de transformación del escenario educativo, sino un modelo desarrollo profesional que favorece condiciones institucionales distintas en las que se conjuga actuaciones recíprocas que dinamizan los ambientes académicos y administrativos, promueve prácticas pedagógicas diversificadas y contextualizadas, transforman experiencias, solucionan problemas de forma creativa, promueven la reflexión y la reflexión en la acción, la participación y el compromiso docente, creando círculos de aprendizaje en los que se superan los marcados esquemas de organización tradicional en las instituciones, para entrar en contextos potencialmente constructivos e integradores.

En el desarrollo del presente proyecto se organizó el grupo focal con las docentes de preescolar o muestra del estudio, para el desarrollo de la prueba piloto de las comunidades de aprendizaje, siendo un primer ejercicio de acercamiento a la metodología, con el cual se buscó inicialmente hacer un proceso de reconocimiento de sus ‘sentires’, opiniones y realidades frente a la institución educativa. Para ello, se creó un protocolo el cual se presentan a continuación con sus respectivos resultados y análisis:

4.3.1 Protocolo 1. Comunidades de Aprendizaje Profesionales para Grupos Focales

- **Tema.** Observar el Ejercicio Docente
- **Objetivo.** Fortalecer el ejercicio profesional docente mediante la generación de un espacio de encuentro basado en comunidades de aprendizaje que redunden en la observación de los elementos de las bitácoras de trabajo en el aula de clase.

- **Aspectos básicos en la construcción de las comunidades de aprendizaje:**



- **Conceptualización al grupo focal.** Una Comunidad de Aprendizaje (CDA) es la agrupación de personas profesionales docentes quienes, a partir de la socialización de la experiencia propia y la ilustración desde la literatura, estimulan su propio pensamiento crítico, potencian su desempeño profesional, desarrollan el trabajo cooperativo y genera una cultura reflexiva dentro de la organización. Hargreaves (2003) afirma que desarrollar destrezas colegiadas entre los maestros, traerá consigo el mejoramiento del desempeño de los estudiantes tanto en resultados académicos como en habilidades para el crecimiento colegiado y cooperativo. Esto, sin mencionar que, cualifica el desarrollo de discursos académicos en la comunidad docente, en la que incluso los equipos directivos están invitados a desarrollar prácticas de liderazgo transformacional, superando las prácticas dirigidas a la transacción operativa y administrativa en las que se pueden caer fácilmente en las instituciones educativas.

Las CDA buscan generar espacios reflexivos desde una perspectiva de la experiencia y la socialización de las mismas. Es bastante probable que el ejercicio profesional docente, debido a la falta de costumbre por documentar y sistematizar sus experiencias, desarrollada entre otras razones por la ausencia de tiempo de calidad, pierda un tesoro invaluable que es el resultado de las horas y horas de experiencia en aula. Las prácticas exitosas que se tienen en aula, así como las prácticas que pueden ser denominadas como fracasos de aula, son experiencias que generalmente ofrecen unos aprendizajes de alto nivel que por lo regular se desaprovechan debido a que resultan ser experiencias que aportan en la inmediatez e individualidad, y no en la conciencia colectiva y estructural de la organización. Lo anterior es generalmente el resultado de culturas organizacionales que desarrollan el individualismo de los docentes como característica natural del ejercicio profesional.

- **Reflexión.** ¿Qué es el Aprendizaje Cooperativo? “Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en

forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios.

A continuación, se propone el Protocolo N°1 para el inicio de un proceso que busca postergarse en el Colegio Rogelio Salmona consistiendo en la conformación de CDA basada en la observación de las prácticas educativas. Es importante que cada comunidad reciba una carpeta que servirá como registro documental del proceso de crecimiento, discusión y reflexión colectiva.

El proceso consistió en dividir el grupo de 6 docentes en dos subgrupos, permitiendo que las docentes de grado jardín y preescolar de forma separada puedan entablar el diálogo frente a los aspectos enunciados para la CDA, posteriormente, se unieron los grupos con el propósito de conversar sobre la experiencia y metodología desarrollada, y delimitar la pertinencia de estos procesos al interior de la institución.

- ***Técnica de aplicación del grupo Focal (Trabajo Cooperativo).*** Para cada sesión, y como mecanismo para el fortalecimiento del trabajo cooperativo, se debe mencionar que cada vez que la comunidad sesiones, se deben definir algunos roles para favorecer la producción reflexiva del equipo. Los roles que se definirán para cada sesión serán los siguientes:
 - **Moderador.** Persona encargada de llevar el ritmo de la reunión. La da palabra y favorece que el escenario sea un espacio de escucha. No es indispensable que el moderador sea el líder designado por el Gimnasio, sino que puede ser cualquier otro integrante de la comunidad.
 - **Escriba** (opcional si la reunión lo amerita). Persona encargada de tomar los apuntes en las herramientas destinadas por el Gimnasio, o de tomar los apuntes que se requieran en otro tipo de herramientas: hojas en blanco, cuadernos personales, agendas, etc. Al finalizar cada sesión, el escriba debe garantizar que se lean los apuntes de la reunión y que haga explícito si quedan pendientes, así como la fecha en que se deberá cumplir con estos.

- **Cronómetro.** Persona que se hace cargo del manejo del tiempo. Es importante que le haga saber al moderador o a la comunidad, si el tiempo se está agotando o si no se está aprovechando debido a que se esté desviando la discusión. En caso de que la actividad implique la intervención de cada miembro de la comunidad, el cronómetro dosifica el tiempo y garantiza, junto con el moderador, que todos participen.

Tabla 8. Pasos del Desarrollo del Protocolo N°1. Primer Grupo

NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS INTEGRANTES	EDAD AÑOS	ÁREA O DEPENDENCIA	CIUDAD DE PROCEDENCIA	TIEMPO DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD (Pregrado)
Sol María Camacho	38	Jardín 1	Santa Marta	14 Años	Fundación Monserrate
Claudia Hinestroza	31	Jardín 2	Bogotá	13 Años	Universidad del Tolima
Luz Marina Vega	45	Jardín 6	Bogotá	26 Años	Fundación Monserrate

PASO	ACTIVIDAD
1	<p>Definición de roles para el trabajo cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderador: Sol María Camacho - Escriba: Claudia Hinestroza - Cronómetro: Luz Marina Vega
2	<p>Presentación de los integrantes de la CA: Cada integrante de la comunidad está invitado a presentarse ante sus compañeros de comunidad basado (puede ser) en dar respuesta a los siguientes ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre(s) y apellido(s). - La historia del nombre que se tiene (si aplica) - Edad (si se puede). - Lugar de nacimiento.

	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas de este trabajo. - Historia de la elección de carrera. <ul style="list-style-type: none"> - Formación académica. - Experiencia que ha tenido. - Actores inspiradores en su vida profesional. - Fortalezas que auto identifica en aula. - Debilidades que auto identifica en aula. - Expectativas que tiene en relación con este trabajo. -
3	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>¿Qué podemos descubrir con el ejercicio?</p> <p>Socializar con otras personas es interesante, porque se conocen experiencias significativas de sus vivencias laborales y profesionales, además se conocen las expectativas que se tiene a nivel personal y profesional.</p>

Tabla 9. Pasos del Desarrollo del Protocolo N°1. Segundo Grupo

NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS INTEGRANTES	EDAD AÑOS	ÁREA O DEPENDENCIA	CIUDAD DE PROCEDENCIA	TIEMPO DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD (Pregrado)
Marisol Monroy Álvarez	40	Preescolar	Bogotá	18 Años	Universidad Panamericana
Diana González	39	Preescolar	Bogotá	17 Años	CIDE
Eliana Velásquez	29	Preescolar	San Bernardo	9 Años	Universidad del Tolima

PASO	ACTIVIDAD
1	<p>Definición de roles para el trabajo cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderador: Marisol Monroy Álvarez - Escriba: Eliana Velásquez - Cronómetro: Diana González

2	<p>Presentación de los integrantes de la CA:</p> <p>Cada integrante de la comunidad está invitado a presentarse ante sus compañeros de comunidad basado (puede ser) en dar respuesta a los siguientes ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre(s) y apellido(s). - La historia del nombre que se tiene (si aplica) - Edad (si se puede). - Lugar de nacimiento. - Expectativas de este trabajo. - Historia de la elección de carrera. - Formación académica. - Experiencia que ha tenido. - Actores inspiradores en su vida profesional. - Fortalezas que auto identifica en aula. - Debilidades que auto identifica en aula. - Expectativas que tiene en relación con este trabajo.
3	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p>¿Qué podemos descubrir con el ejercicio?</p> <p>Con este ejercicio se nos permitió identificar y pensar como a través de las experiencias propias y de otros, hemos construido y forjado como profesionales, personas y madres.</p> <p>Esta reflexión nos permitió recordar lo maravilloso de nuestra profesión y cómo podemos seguir aportando a la sociedad, viviendo mutuamente con los estudiantes, padres y maestras experiencias significativas.</p>

4.3.1.7 Resultados de la aplicación de la prueba piloto del Grupo Focal de Comunidades de Aprendizaje (protocolo N°1). El protocolo N°1 de CDA para trabajar en los grupos focales, se propuso como se mencionó con anterioridad con el objetivo de hacer una prueba piloto que permitiera evidenciar la pertinencia y relevancia de las CDA al interior de la institución, los hallazgos que se generaron a partir de su aplicación fueron:

Los grupos focales son una estrategia académica que permite consolidar las comunidades de aprendizaje brindando la oportunidad de establecer y definir no solo su metodología, sino que los participantes puedan asumir diferentes roles en su desarrollo. La organización del proceso por pequeños grupos permitió que las docentes de cada nivel (preescolar y jardín) con quienes tenían mayor contacto, entablaran diálogo de forma abierta y amena, para ello, las preguntas propuestas para esta CDA fueron un aspecto clave, ya que desde una lógica de acercamiento con preguntas muy sencillas de su cotidianidad, se generó un espacio propicio de confianza, para charlar, para el reconocimiento y autoreconocimiento de experiencias y sentires, destacándose por ejemplo; que maestras que comparten espacio y niveles de trabajo no se conocían, no tenían claridad sobre aspectos básicos de sus pares como el nombre completo, la experiencia laboral y profesional o sus ámbitos de formación académica, de igual manera, que se hace difícil reconocer las debilidades y fortalezas que auto identifican su quehacer en el aula, siendo posible verlas más cuando estas se reflejan en el discurso de las compañeras, no obstante, se lograron identificar rutinas, actividades, situaciones, historias de vida y aprendizajes en cada una de las participantes que aportaron sustancialmente al proceso. De esta manera y corroborando lo mencionado por Jiménez y Rodríguez (2016) se determina que las CDA al interior de la institución se convierten en una metodología que facilita espacios de convivencia, diálogo, relaciones de igualdad y aprendizaje mutuo.

Por otra parte, cuando se forman y unen grupos, se habla de la experiencia en cada una de las pequeñas CDA, las maestras enuncian que estas dinámicas en la institución brindan una opción de generar relaciones y lógicas enfocadas en el trabajo colaborativo, que posibilitan una organización distinta tanto de gestión académica como administrativa, que favorecen situaciones para resolver problemas de manera participativa y creativa, que sirven para el crecimiento de todos los actores.

Siguiendo a Coppieters (2005) y Hodkinson (2005) este proceso de pequeñas comunidades de aprendizaje son ante todo una manera de cambiar la estructura de las instituciones desde el modelo de organizaciones inteligentes las cuales se destacan por ser lugares aptos para el diálogo y el trabajo conjunto, pasando de ser una organización pasiva, a una constructora y comunicativa que se interesa por entablar una cultura hacia el aprendizaje, esto

desde Guitert y Giménez (2015) se hace posible cuando existe el trabajo colaborativo que sostienen una reciprocidad entre un conjunto de individuos, ya que supone que cada maestra aprende más de lo que aprendería por sí sola, fruto de la interacción en equipo. Las reflexiones generadas por las maestras al finalizar el proceso concuerdan con lo enunciado por Stoll (2004) cuando referencia que las comunidades de aprendizaje profesionales son ante todo una formación situada, es decir, que impulsan el desarrollo de los profesionales ya que logran resignificar su práctica cuando son capaces de analizar rigurosamente su realidad, caracterizar su contexto y resignificar su labor, considerando que ese “resignificar” cobra vida cuando adquiere valor aquello que se desconocía, no se tomaba en cuenta o era indiferente.

A su vez, en el marco de desarrollo de las dos pequeñas CDA las maestras toman como uno de los temas importantes las bitácoras, considerándolas como un medio para generar reflexiones sobre el hacer en el aula, sobre su sentir como maestra, sobre sus fortalezas y debilidades, comprendiendo que la enseñanza tiene un carácter no predecible, que además está dada como un fenómeno contextual que la hacen particular por las interacciones que suscita, forjando en ellas, nuevas formas de comprender el oficio de enseñar y las realidades educativas, enfatizando de esta manera, las posibilidades de que el docente puede lograr mediante este tipo de ejercicios reflexivos, una cualificación de su práctica profesional.

La puesta en práctica de dos pequeñas comunidades de aprendizaje y luego la retroalimentación de forma conjunta y colectiva, define posturas, historias y realidades distintas, así como un sistema de significados compartidos que muestran que aun dentro de la misma institución cada CDA instaura diversos aprendizajes, esto en correspondencia con lo planteado por Schwier (1997), Gibbons (1998) Obiakor (2000) Stoll (2004), quienes muestran que las CDA profesionales no son iguales en todas las instituciones, ya que cada una es diferente por los valores que comparten, el grado de responsabilidad, la curiosidad reflexiva, el aprendizaje mutuo, la confianza, el respeto, la receptividad y el compañerismo que asumen en la práctica de la CDA.

En cuanto a la técnica de los grupos focales esta fue la base para la construcción de las CDA, que facilitó el diálogo abierto y claro, identificar opiniones, percepciones y experiencias de las maestras, reconocerse en el contexto educativo como pares, mujeres y madres con realidades

diversas pero situaciones similares, cumpliéndose la meta propuesta para el protocolo, la cual era generar un espacio de encuentro, en el que el diálogo, la reflexión y la reflexión en la acción, se compaginan para dar estructura a las CDA, para que las docentes empezaran a comprender esta dinámica y los beneficios que otorga en el contexto educativo y en la institución, lo que permite abrir el camino para consolidarlas como un modelo que bajo el modelo colaborativo promueve aquello enunciado por Habermas (2001) cuando sostenía que el diálogo igualitario y la reflexión, marcan la diferencia entre instituciones educativas interesadas en una mejora sustancial de sus procesos y entre aquellas que solo buscan ampliar su status académico.

Una vez desarrollados y analizados cada uno de los instrumentos; encuestas, entrevistas y grupos focales se procede a realizar una matriz relacional e interpretativa en la cual se describen los resultados y análisis transversales y definitorios de los tres instrumentos con respecto a las categorías deductivas e inductivas (conceptos emergentes) para llegar a las conclusiones generales del proyecto.

4.4 Análisis instrumentos; matriz relacional e interpretativa

CATEGORÍAS			
CATEGORIA	ENCUESTA	ENTREVISTA	GRUPO FOCALES
Comunidades de Aprendizaje	Las docentes manifiestan la necesidad de crear espacios de encuentro con los pares, los cuales, desde su perspectiva, se convierte en un espacio apto para el diálogo y la reflexión, que permiten cualificar la práctica docente.	Las docentes ven en el diálogo con las compañeras y pares un escenario para la reflexión, la construcción de saberes, el desarrollo de proyectos, para compartir experiencias que han construido en los registros y bitácoras, para reconocer sus propias fortalezas y debilidades y aprender desde el trabajo cooperativo.	Los grupos focales como escenario en los cuales toma auge la propuesta de las comunidades de aprendizaje, concretan el sentir, las opiniones, percepciones y el trabajo cooperativo de las maestras del colegio Rogelio Salmona, en el cual la reflexión y el diálogo se convierten en

			<p>estrategias principales para alcanzar los propósitos de implementar nuevos caminos hacia la cualificación participación e integración docente.</p>
<p>Práctica Reflexiva</p>	<p>Las docentes consideran que son muchas las tareas, actividades y registros que se desarrollan al interior de su quehacer pedagógico, lo que demanda tiempo y esfuerzo, y como esto, en ocasiones interfiere en esos procesos de reflexión colectiva, que a ello se suma, el individualismo que sobresale en algunos de sus compañeros y actores institucionales, de igual manera que es importante que la institución promueva espacios para la reflexión y el trabajo en equipo.</p>	<p>El grupo de maestras entrevistadas consideran que si bien los registros y las bitácoras demandan tiempo, cuando se trata de reflexionar, estas se convierten en un medio propicio para hacerlo, ya que a través de las bitácoras piensan sobre lo realizado, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, delimitan fortalezas y debilidades del proceso educativo, expresan situaciones significativas de que ejercicio profesional, evalúan actividades y promueven cambios importantes en su práctica pedagógica.</p>	<p>En los grupos focales se plantearon dos aspectos importantes con respecto a la práctica reflexiva.</p> <p>La primera asociada a ver las bitácoras como un ejercicio que favorece la práctica reflexiva de manera permanente y aunque reconoce que es un proceso que demanda tiempo, ven las bondades que generan en su escritura, lectura, en el análisis del contexto y la caracterización de sus estudiantes, aspectos que ven reflejados en los registros que hacen, en la intención de plasmar evidencias (fotografías,</p>

			<p>graficas, diseños) llevándolas a cualificarse en su ejercicio profesional.</p> <p>El segundo aspectos está relacionado con la experiencia de los grupos focales y la aplicación del protocolo N°1 bajo el modelo de CDA, ya que ven en este ejercicio un incentivo para alcanzar prácticas reflexivas colectiva y afianzar las individuales.</p>
<p>Cualificación del Ejercicio Docente</p>	<p>Los docentes encuestados manifiestan que existen factores familiares y económicos; como el cuidado de familiares (hijos) y compromisos y responsabilidades económicas que influyen sobre el interés y necesidades de su cualificación permanente.</p>	<p>En las entrevistas las docentes reconocen los espacios laborales como base para la construcción de saberes pedagógicos, experiencia, aprendizajes, para la reflexión y la reflexión en la acción, también enuncian que el tipo de institución y lo procesos que desarrollan juegan un papel relevante en para avanzar y cualificarse.</p> <p>Asumen el desarrollo de la bitácoras y registros como un medio de cualificación permanente, de construcción y reconstrucción de saberes ya</p>	<p>Lo expresado en el grupo focal desde la metodología de las comunidades de aprendizaje, es que estas pueden proyectarse como un ejercicio permanente en la institución y que beneficia el trabajo colaborativo, la reflexión y la adquisición de aprendizajes.</p>

		que les permite expresar sus formas de pensar, sentir y analizar la realidad que viven en el aula y de retroalimentar permanentemente su ejercicio profesional.	
--	--	---	--

Por lo evidenciado en el proceso y la información suministrada en los tres instrumentos se logra determinar; que la cualificación docente es un proceso que no necesariamente se da a través de cursos de actualización, los espacios educativos configuran diversos ambientes de aprendizaje, en donde el diálogo, las bitácoras y el trabajo colaborativo son recursos que invitan permanentemente al docente a la reflexión sobre su propia acción profesional, como un propósito deseable en todos los procesos educativos. Congruente esto con lo planteado por Imbernón, (2007) Marcelo y Vaillant (2009) y Perreneud (2010) ven como el ejercicio reflexivo y la reflexión sobre la acción, es decir, sobre la propia práctica de la enseñanza, contribuye a que los docentes revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas, adquiriendo importancia en la construcción del saber pedagógico y la experiencia profesional. En ese sentido, las comunidades de aprendizaje adquieren un profundo valor pedagógico y académico, a través de las cuales los maestros pueden concebir nuevas formas de comprender la profesión docente, cualificarse y avanzar significativamente en su quehacer, a su vez, para la institución representa una forma de reestructurar sus prácticas y consolidar una cultura organizativa orientada al aprendizaje y al trabajo colaborativo desde la cual se resignifica permanentemente no solo la tarea docente sino el acto pedagógico. Las CDA son una estrategia de orden grupal desde la cual se crean y recrean diversas posibilidades no solo de construir conocimiento sino de utilizarlo de una forma proactiva para generar cambios en las instituciones.

Capítulo 5

Conclusiones

Una vez desarrollado todo el proceso investigativo se procede a realizar las conclusiones estableciendo para ello una relación con los siguientes aspectos; los distintos factores que afectan la cualificación del ejercicio docente, la reflexión como un ejercicio que permite la cualificación de la práctica pedagógica del docente y la construcción del saber pedagógico, las comunidades de aprendizaje como modelos y estrategias académicas y administrativas que potencializan la cualificación del ejercicio docente y transforman los escenarios educativos en espacios de reflexión, diálogo y trabajo cooperativo, y la experiencia del proceso investigativo y sus resultados y reflexiones de la investigadora.

6.1 En relación con el primer objetivo específico en el cual se propuso identificar los distintos factores que afectan la cualificación del ejercicio docente en los docentes de grado preescolar de la institución educativa Colegio Rogelio Salmona.

En el proceso investigativo se encontró, que existen diversos factores que influyen en el proceso de cualificación docente, unos de orden personal, otros académicos y administrativos propios de las dinámicas institucionales y de su clima organizacional, siendo evidente a través de los instrumentos de recolección de información, que los que marcan predominio importante son los de carácter personal, dentro de los cuales se destacan; las dificultades económicas, asociadas a los compromisos financieros que se sostienen en la actualidad y las responsabilidades familiares como el cuidado y atención a los hijos, jugando un papel preponderante para que los docentes aplacen sus procesos de formación y actualización profesional.

En cuanto a los factores institucionales, los docentes reconocen que las distintas tareas, actividades y el diligenciamiento de registros propios de la tarea docente, demandan mucho tiempo, incluso horas que se salen de su jornada laboral, lo que genera cansancio y agotamiento en su ejercicio profesional. Aunque algunos maestros ven la bitácora como un medio para pensar sobre su hacer, efectivo para la reflexión y la reflexión en la acción, no deja de convertirse en ocasiones en un requisito enraizado en las políticas institucionales, que no tienen trascendencia

en la discusiones y disertaciones colectivas. Por otra parte, al interior de la institución los maestros enuncian marcadas características de individualismo que complejizan a un más los procesos de cualificación, encuentro y trabajo cooperativo, aunque reconocen que el trabajo con los pares, se convierte en una oportunidad valiosa para generar aprendizajes y capacitación permanente, consideran que la institución debe favorecerlos y propiciarlos.

Es preciso estimar al respecto como lo enuncia Perrenoud (2004) que los maestros y el ejercicio docente se debaten continuamente entre estados de lucha, heterogeneidad, sistemas de calidad, políticas y distintas problemáticas personales y profesionales, lo que implica, definir institucionalmente modelos de formación docente capaz de romper la brecha entre las condiciones sociales, económicas, políticas y la subjetividad del docente. Para Imbernón (sf), esto subyace a la manera como las instituciones entienden los procesos de cualificación, viéndolos como un proceso ajeno a su realidad, con responsabilidad exclusiva del docente, olvidando que el conocimiento profesional educativo se instaura mediante aprendizajes concretos, el contexto educativo debe ofrecer y apoyar el análisis, la reflexión e intervención en situaciones de enseñanza contextualizadas, esto supone, atender la diversidad de experiencias del docente, su pensamiento educativo, sus procesos cognitivos y afectivos, por tanto, el avance educativo y la cualificación docente, no es más que el resultado de la praxis educativa.

6.2 En relación con el segundo objetivo específico de establecer las condiciones y características de las comunidades de aprendizaje como estrategia académica aplicable a los docentes de preescolar del Colegio Rogelio Salmona.

El proceso investigativo logró encontrar puntos de afinidad en tres conceptos emergentes básicos; la experiencia profesional, la práctica pedagógica y el saber pedagógico a través de la reflexión, considerando como lo enuncia Osterman & Kottkamp (1993) que la reflexión como una tendencia necesaria unida a la práctica pedagógica, fundamenta el desarrollo de distintos saberes pedagógicos, los cuales van forjando la experiencia docente y lo van ayudando a alcanzar su desarrollo profesional. Esto comprende una manera integral de pensar y actuar centrada en el aprendizaje y en el cambio de comportamientos en las personas que trabajan para mejorar las

organizaciones mediante el progreso de sí mismos, apareciendo momentos de pensamiento y reflexión como estructuras de cambio.

La práctica pedagógica fundamenta la experiencia y esta solo se puede construir con base en los saberes que se adquieren cuando se trabaja de forma integral, reflexionando y comprendiendo la tarea y función docente, su devenir histórico y su acervo teórico – práctico y social, Perrenoud (2001) afirma que la reticencia en los docentes para hacer reflexiones sobre su propia práctica se asocia a muchos de sus discursos y de la forma en que los docentes comprenden su acción profesional; aspectos como la falta de tiempo, el cúmulo de actividades y tareas se convierten en simbolismo de un sistema político y educativo en el que el tiempo cuesta y hace falta, afectando directamente ese momento reflexivo, pues para ello, el maestro según Larrivee (2000) debe pasar por tres momentos importantes a la hora de hacer reflexiones; el primero relacionado con el tiempo para aislarse con el fin de discernir sobre los dilemas que se presentan a diario en su práctica profesional, el segundo para establecer los mecanismos necesarios para buscar soluciones a problemas que viven en el aula de clase y la toma de decisiones, la tercera para cuestionar el statu quo, es decir, desalinearse de prácticas, salirse de las estructuras convencionales o de respuesta clásica ante los problemas, en virtud de construir la propia verdad y entender de forma amplia los fenómenos del aula, resignificándolos y creando oportunidades de cambio, este proceso es para el docente el momento en el que logra salirse de estructura de pensamiento rígidos y enraizados en paradigmas ortodoxos, hallando en el acto reflexivo una manera de modernizar sus prácticas pedagógicas de construir nuevos saberes y de progresar en su experiencia profesional y laboral. Brockbank & McGill (2008), hacen alusión a la condición transformadora de la reflexión, ya que trae como consecuencia la capacidad metacognitiva de examinar las formas en que se aprende y como se desarrolla ese aprendizaje mientras se aprende, esto en palabras de Schön (1998) es la convergencia de dos fuerzas de alto impacto en el desempeño profesional; por una parte el conocimiento y los dominios o saberes que se adquieren con el tiempo y la experiencia y por otro, la práctica profesional ya que tener los saberes o ser experto en una disciplina, sin contar con habilidades de desempeño en la práctica educativa, no garantiza el éxito del ejercicio profesional docente, o viceversa, tener amplia experiencia pedagógica sin contar con los saberes, tampoco garantiza el éxito, siéndola reflexión el punto de unión entre ese saber que se construye, como se resignifica desde el acto reflexivo

adquiriendo valor en la práctica pedagógica, y como la práctica pedagógica se convierte en el escenario de reflexión que necesariamente debe llevar al maestro a transformar su experiencia profesional.

6.3 En relación al tercer objetivo específico de aplicar un ejercicio de comunidades de aprendizaje con los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona buscando establecer su pertinencia al interior de la institución educativa.

Se logró hacer un rastreo importante de diferentes estudios a nivel nacional e internacional, así como realizar un análisis teórico de la categoría de CDA, considerando desde estos referentes, que las comunidades de aprendizaje son una estrategia pedagógica eficaz para desarrollar al interior de las instituciones educativas, ya que no solo pueden involucrar a todos los actores de la comunidad educativa sino a un grupo específico, como se planteó en este proyecto, solo para maestros, enfocando el concepto de comunidades de aprendizaje profesionales. Que, además, permiten el abordaje de distintos temas, problemas y reflexiones con respecto a la realidad de las instituciones y sus necesidades de convertirse en contextos participativos y democráticos, por las posibilidades que genera de diálogo y superación de las desigualdades, diferencias y conflictos que se tejen en las instituciones, consolidándose como un proyecto de transformación social y cultural.

En relación a la aplicación de un ejercicio de comunidades de aprendizaje con los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona se establece su pertinencia al interior de la institución educativa. Se logró aplicar un protocolo de CDA en el marco del proyecto investigativo, obteniendo resultados positivos ya que se logró; explicar a los docentes la metodología de las comunidades de aprendizaje, su importancia y objetivos, evidenciándose interés y motivación por parte de los docentes hacia la estrategia de CDA, establecer un diálogo abierto y dinámico en los participantes, generar procesos de reflexión y análisis frente a los temas a tratar, crear un lugar de encuentro entre docentes y la coordinación académica apto para la integración, el trabajo colaborativo y el abordaje de distintas temáticas que convergen en la realidad institucional. Esto en palabras de Senge (1995) es ir transformando la institución hacia una organización abierta al aprendizaje, siendo estas, las que logran instruirse de forma colectiva

y van adquiriendo la capacidad de aprendizaje entre sus actores. Esto indica una transformación de las prácticas educativas y situaciones de aprendizaje, con altos grados de corresponsabilidad entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Desde estos resultados y proyecto, la coordinación académica de la sede primaria del Colegio Rogelio Salmona la cual se encuentra a cargo de la autora de esta investigación, se proyecta a instaurar las comunidades de aprendizaje al interior de la institución dada su pertinencia con la filosofía institucional y su proyecto educativo, porque a través de los referentes teóricos y el rastreo de antecedentes se evidencia su importancia para el contexto educativo y su posibilidad de aplicación a todos los actores de la comunidad educativa, haciéndose evidente desde la aplicación de instrumentos la necesidad de crear al interior del centro educativo una estrategia que le permita a los docentes cualificarse en su práctica pedagógica y en su ejercicio profesional, lo cual puede ser posible desde los espacios de reflexión, reflexión sobre la acción, diálogo y trabajo colaborativo que brinda la metodología de las comunidades de aprendizaje, al respecto, Collinson, Cook y Conley (2010) manifiestan que las instituciones educativas están llamadas a analizar la manera como se enfrentan a los nuevos desafíos de la educación, dentro de los que no se puede desconocer la necesidad de culturas reflexivas de aprendizaje, ya que es una invitación permanente a generar nuevos lenguajes, nuevas formas de interpretar la realidad, de avanzar significativamente en lo que acontece en la vida institucional, como posibilidad de descubrir perspectivas, transformar y construir el sentido de ser maestros en un contexto y momento histórico, político y social determinado, la reflexión invita a una “experiencia con sentido del acto educativo”. Para Oliveira (sf) las CDA promueven mecanismos de aprendizaje y participación capaces de forjar una cultura de cualificación de la labor docente, por cuanto representan una manera de compartir experiencias y generar reflexiones sobre su práctica educativa, capitalizar la experiencia de trabajo en red y alcanzar competencias para un mundo globalizado.

6.4 En relación a la experiencia del proceso investigativo y sus resultados.

El proceso y la experiencia investigativa toman fuerza en los postulados de la investigación acción educativa desde los cuales las realidades y problemáticas de la institución educativa se convierte en la piedra angular sobre la cual se edifica la investigación, desde esta

perspectiva ya se estima una ganancia del proceso desarrollado, ya que el indagar, teorizar y asumir una actitud reflexiva y crítica de la realidad en la que se sumerge la institución Rogelio Salmona, sus maestras y el fenómeno educativo, significa reconocer la institución educativa y el aula de clase como espacios simbólicos para la creación de saberes, interacciones, conocimientos y prácticas, considerando que el papel fundamental de los actores educativos es la modificación del entorno y la transformación de la praxis educativa, de lo contrario, este tipo de procesos no tendrían sentido, de allí que este proyecto investigativo se haya orientado a reivindicar el papel de las maestras de preescolar, para empezar a suscitar cambios en la institución, promoviendo a partir de las necesidades planteadas procesos relacionados con la construcción de saberes, aprendizajes, el desarrollo personal, el análisis crítico de la realidad, abrir caminos a la reflexión, con el ánimo de reconocer y diagnosticar falencias y problemáticas institucionales, entendiéndolas de manera holística.

El proceso se sintetiza en la intención de convertir el Colegio Rogelio Salmona en un escenario de construcción colectiva en el que según Stenhouse (1987) se comprendan los actos humanos, las situaciones sociales y las cuestiones que hacen controversial éticamente el fenómeno educativo. Para ello, el espacio áulico, las maestras, la práctica pedagógica, fueron el medio para indagar y describir el problema, para posteriormente desde referentes teóricos, contextuales y conceptuales delimitar categorías e instrumentos que hicieran posible convertir los cuestionamientos en causas de conocimiento, como una manera de situar la realidad como núcleo de investigación. Y a partir de allí, abrir caminos para promover transformaciones institucionales, para convertir estructuras rígidas tradicionales en escenarios inteligentes, capaces de comunicar, actualizarse, innovarse y de avanzar significativamente, no obstante, este es un proceso al que se da inicio desde este proyecto investigativo, quizás, siendo uno de los resultados más importantes del mismo. Otro aspecto fundamental fue el papel de los actores principales, de las maestras de preescolar y su capacidad para motivarse a participar en el desarrollo de las encuestas, entrevistas y grupo focales, de asumir la responsabilidad de generar cambios al interior de la institución, entendiendo que este tipo de procesos termina beneficiando y aportando no solo a su desarrollo profesional sino personal.

Otros resultados se centran en ver las dificultades que tiene muchos actores educativos para sistematizar sus saberes, vivencias y reflexiones, existiendo por ejemplo un cúmulo de experiencias valiosas que los maestros han construido a lo largo de muchos años de estar dedicados a la docencia, lo que supone un saber tácito en la práctica pedagógica y educativa, pero que desafortunadamente muchas veces se quedan en actos aislados y silenciosos, por falta de sistematización y reconocimiento, esto es una aspectos a trabajar intensamente en el colegio Rogelio Salmona, ya que la cualificación no solo se da en contextos externos a la institución, la cotidianidad del maestro, su práctica pedagógica, su nivel de reflexión y sistematización representan el ambiente favorable para alcanzar aprendizaje significativos y contextualizados. Estas capacidades para auto observar de manera crítica el propio proceder las describe Larrivee (2008) como una capacidad de encuentro personal con las propias ideas, para el mejoramiento del desempeño profesional.

6.5 En relación a los hallazgos y su correspondencia con los referentes teóricos.

El rastreo de los antecedentes permitió clarificar la pertinencia de la temática a abordar en el marco del desarrollo de la investigación, afianzando no solo su relevancia y pertinencia en el contexto académico y pedagógico, sino en las crecientes necesidad que representan la realidad escolar y el proceso de formación docente.

Autores como Aguerrondo (2003), Bautista (2009), Cuenca (2003), Day (2005), Díaz (2001), Esteve (1987), Fullan & Hargreaves (1996), Gibbons (1998), Giroux (2004) Imbernón (2007) detallan de manera elocuente en sus escritos y teorías, las realidades y dialécticas sobre las cuales se tejen las necesidades, expectativas y dinámicas de la formación docente, así como las problemáticas que afrontan no solo al interior de las instituciones sino de los sistemas educativos. Sus discursos permiten entender la complejidad en la que se sumergen los docentes y la estructura educativa; sus dificultades, logros, alcances y la perspectiva desde donde surgen interrogantes del ¿por qué y para qué se educa al hombre? De igual manera permiten generar reflexiones frente al papel preponderante de la educación sobre las situaciones de desigualdad y de las marcadas diferencias sociales que atraviesan los países, especialmente en América Latina.

De igual manera centran su mirada en el papel del maestro en la sociedad y la escuela, abriendo espacio a la disertación sobre la práctica educativa, la acción pedagógica y la formación docente, los retos que se afrontan en pleno siglo XXI, como se concibe al maestro en el mundo de la escuela y de las nuevas generaciones. A su vez, plantean ideas divergentes sobre la formación docente y las realidades que viven estos actores educativos en sus diversos entornos; personal, laboral, familiar, profesional, las funciones propias de su quehacer educativo, considerando que una manera para afrontar los desafíos con respecto a la formación docente, parten sustancialmente de transformar las políticas y los sistemas educativos, por otro lado, el impacto y reordenamiento de las instituciones encargadas de formar maestros y en las cuales laboran, es decir, el tema de la formación de maestro, no solo se concreta en un acto de autosuperación sino que comprende una responsabilidad del estado, de expansión de los sistemas educativos, una disponibilidad de recursos materiales y humanos para garantizarla, no obstante, también deja a la luz, confrontando esto con la realidad de las instituciones, que uno de los desafíos más importante será comprometer a los docentes con los cambios que requiere el propio sistema educativo, dejando de ser un actor anquilosado en su ejercicio profesional, para convertirse en profesional dinámico y asertivo frente a las reformas educativas.

Frente a la categoría de las comunidades de aprendizaje, se desglosaron las teorías de Coll, (2003), Chacón, Sayago, & Molina (2008), Díez, & Flecha (2010), Elboj & Oliver, E. (2003), Elizarraras (2010), Flecha & Ortega (2012), Hargreaves (1996), Hernández, Jiménez, Araiza & Vega (2015), Jiménez & Rodríguez (2016), Molina (2005), Montoya (2012) entre otros, desde los cuales se logró determinar que las comunidades de aprendizaje se convierten en un espacio y escenario propicio para que los actores educativos puedan trabajar de forma conjunta y organizada para alcanzar los objetivos comunes e institucionales. Las propuestas de CDA se hacen eficaces en la medida que los diferentes actores puedan jugar un papel preponderante en su desarrollo, siendo además una posibilidad de vincular a la comunidad y los padres de familia al entorno escolar.

Las CDA, se sustentan sobre la base del diálogo, la participación, la cooperación y la reflexión, siendo un proceso en el cual se pueden analizar realidades, solucionar problemáticas, crear proyectos y oportunidades de cambio en las instituciones y grupos de trabajo. Su

metodología posibilita el intercambio de ideas, la apertura, el trabajo en equipo, vencer la individualidad a favor de la colectividad, aprovechar los recursos institucionales disponibles, favorecer la inclusión, la igualdad, la democracia y el derecho a la libre expresión. Las instituciones que promueven las CDA han generado a lo largo de su historia profundas transformaciones que las han llevado a convertirse en instituciones innovadoras, capaces de solucionar diversas problemáticas y contingencias en sus comunidades, siendo en algunos casos, foco de desarrollo en los ambientes comunitarios.

Los resultados de varios antecedentes presentados en esta investigación, evidencian los beneficios y las bondades de trabajar las CDA en los problemas de aprendizaje, en la prevención del fracaso escolar, la deserción académica, la ilegalidad, el abandono, la exclusión social, la violencia y la delincuencia juvenil, convirtiéndose así, no solo en una estrategia educativa sino en una oportunidad para generar cambios en los actores educativos y en las realidades institucionales.

En cuanto a las CDA de docentes o profesionales, aunque suelen ser pocas las experiencias y evidencias teóricas, pese a que este es un tema que se ha venido desarrollando desde los años 80, desde el proceso investigativo desarrollado se planteó como un espacio de diálogo entre pares académicos, apto para reconocerse, compartir, dialogar, reflexionar, participar, integrarse e interactuar de manera espontáneamente, por considerar, que es una manera eficaz para que los docentes trabajen conjuntamente, aprendan de la experiencia y de la vivencia de su pares y puedan crecer y cualificar su ejercicio profesional.

En este sentido, las CDA profesionales se entienden en este estudio como una propuesta que brinda a aquellos docentes que por distintas situaciones o condiciones no pueden acceder a estudios o instituciones de educación superior a cualificarse, ya que la experiencia alcanzada como colectivo representa una ganancia no solo para los actores implicados sino para la institución en general. Para ello, la institución educativa debe generar los espacios, los medios y recursos para que las CDA puedan llevarse a cabo, esto supone, instituciones interesadas en transformarse, en darle relevancia a sus actores y en promover al interior de sus instalaciones ambientes aptos para el trabajo cooperativo, la reflexión y la reflexión en la acción.

Por lo anterior, la cualificación docente, parte también de la responsabilidad de las instituciones como se mencionó con anterioridad, además del compromiso de estos actores y de su participación e integración en los diversos ambientes y propuestas que ofrece la institución educativa. La transformación educativa no solo se logra por la implementación de políticas educativas, sino por la necesidad de innovación que requieren las instituciones y por el papel protagónico que ejerzan sus actores educativos, siendo un compromiso de todos, aspectos base de las CDA en la que cada integrante asume un rol fundamental para su puesta en escena en el ámbito educativo.

En cuanto a la Práctica reflexiva, autores como Schön, (1993 - 1998), Senge (1994 - 1995) y Zeichner (1993) entre otros, ponen de manifiesto la necesidad de que los docentes desde su ejercicio profesional generen permanentes estados de reflexión, para algunos de estos autores, esta es quizás una tarea innata al quehacer pedagógico del maestro, a la construcción de su saber por considerar que es una manera de afrontar y responder a los problemas y exigencias que genera el contexto educativo, de esta manera la reflexión en la acción supone para el maestro un campo sobre el cual cultiva su ejercicio profesional, haciéndolo significativo en la realidad no solo educativa sino personal, ya que le da valor a las experiencias y vivencias adquiridas.

El actor reflexivo en el maestro lo lleva a preguntarse sobre su labor, como una manera de reorientar sus actuaciones, definir nuevos rumbos y formas de plantear su quehacer y práctica pedagógica. La reflexión en la acción invita a pensar y repensar la tarea educativa llevando al maestro a desarrollar un potencial profundo para analizar la teoría y la práctica, para problematizar la realidad e intervenirla, para racionalizar los conocimientos y para construir nuevos escenarios educativos.

La formación de un maestro no termina al recibir el título de profesional, el conocimiento y el saber representan para él un camino y un campo por descubrir y abonar, no solamente desde el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, sino desde el hecho pedagógico, en la práctica, en la capacidad que adquiere de reflexionar sobre esta, hacerla significativa y fuente de conocimiento, ya que desde esta, se teje la experiencia, el acervo teórico práctico que lo lleva a innovar y responder eficientemente a las necesidades, problemáticas y realidades del contexto

educativo, un maestro que no reflexiona sobre su quehacer pierde toda posibilidad de descubrir su propios talentos y capacidades para transformar el escenario educativo, para generar aportes a un sociedad en permanente cambio.

6.6 En relación a las reflexiones de la investigadora

La investigación realizada deja ante todo profundos cuestionamientos más que respuestas, y quizás eso ha sido lo más valioso de todo el proceso, ya que la duda y la inconformidad son los grandes promotores en la búsqueda del conocimiento, una invitación permanente a evolucionar y a crecer intelectualmente. Freire considera que “el ser humano debe tener siempre curiosidad para poder llegar al conocimiento. La curiosidad incita al hombre a investigar, a buscar, a lograr aprender a costa de su propia práctica”.

Si bien se ha encontrado en las CDA una estrategia factible para desarrollar procesos de diálogo, reflexión y trabajo colaborativo, es importante hacer ajustes estructurales a nivel institucional que permitan realmente su implementación y alcanzar los objetivos de proyectarse como un ambiente de construcción colectiva y de cualificación del ejercicio profesional y de la práctica educativa, de allí que surjan los siguientes interrogantes;

¿Cómo propiciar procesos de sistematización de experiencias educativas en los maestros? ¿Cómo generar redes académicas que favorezca la cualificación permanente del grupo de docentes de la institución? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que la institución transforme sus prácticas educativas hacia ambientes de reflexión en términos de tiempos, recursos y actividades? No se puede desconocer que la cultura organizacional, de acuerdo con lo expuesto por Martín (2002) es el resultado de sumar factores que determinan el clima en la organización, siendo relevantes en el desarrollo de este tipo de procesos. Las CDA favorecen los niveles de participación, confianza, comunicación y motivación, en este sentido, es abre la puerta a la posibilidad de que, a futuro, la institución evalúe, analice y determine si su cultura organizacional está pensada de acuerdo con esta pretensión reflexiva, con el ánimo de implementar nuevas formas organizacionales que claramente permitan estos escenarios de interacción e interlocución.

Desde la experiencia profesional como docente, coordinadora académica e investigadora en este ejercicio, se llega a su vez a varias conclusiones; la primera relacionada con una firme convicción de que las CDA pueden transformar los escenarios educativos convirtiéndolos en espacios de reflexión, cualificación y crecimiento profesional, no solo por la experiencia adquirida a través de este proyecto, sino por la suma de experiencias laborales que se han tenido en otras instituciones. De igual manera que se hace necesario sensibilizar y motivar a los maestros para que sistematicen sus experiencias académicas y pedagógicas, viendo en ellas, un recurso invaluable de reflexión pedagógica e investigativa.

Se debe aprovechar el entusiasmo y receptividad de las docentes de preescolar del colegio Rogelio Salmona en cuanto a la elaboración de las bitácoras y registros, siendo apreciados por su alto valor reflexivo, haciéndose indispensable otorgar espacios para su socialización como las CDA, en la cual encontraron un espacio de reflexión, esparcimiento, encuentro, dialogo y reconocimiento, un medio para salir de la cotidianidad y reencontrarse con los otros, de abrirse a nuevas experiencias y oportunidades de crecimiento profesional y personal.

Los proyectos investigativos deben ser ante todo oportunidades para avanzar significativamente en el ejercicio profesional, este es quizás uno de los logros más importantes de este trabajo, ya que está sustentado y pensado para instaurar nuevas prácticas y escenarios de aprendizaje en la institución educativa, para otorgarle sentido a la labor que desempeño dentro del colegio Rogelio Salmona como coordinadora académica de primaria, en este caso, es un ejercicio investigativo que seguirá su curso para tratar de transformar el contexto educativo haciendo posible instaurar una cultura institucional reflexiva, dialogante y colaborativa, siendo una necesidad tangible en un país que necesita que sus ciudadanos se expresen y participen ávidamente para encontrar realmente una liberación y autonomía, ya que como lo expresó Paulo Freire los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguerro, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. SEP. México.
- Acevedo, H. (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en www.eumed.net/rev/cccs/12/
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.
- Barrantes, R., Calderon, I., Cardenas Y., Leon, A., Marin, D., Noguera, C. & Salgado, F. (2018). Práctica Pedagógica y formación de maestros. Universidad Pedagógica nacional. Bogotá – Colombia.
- Bausela, E. (1993). La docencia a través de la investigación–acción. Becaria de investigación de la Universidad de León. España
- Bautista, M. (2009) La profesionalización docente en Colombia Revista Colombiana de Sociología, vol. 32, núm. 2, julio - diciembre, pp. 111-131 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia
- Berrios, R. (2016). Grupos Focales; La técnica de grupos, Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata. Madrid – España
- Calderon, I., Cardenas, Y., León, A., Marin, D., Noguera, C., & Salgado F. (2018). Práctica pedagógica y formación de maestros. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá – Colombia.
- Calvo, G. (2004) La formación de docentes en Colombia. Estudio Diagnostico. Unesco / IESALC- UPN. Bogotá - Colombia
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades permanentes de formación permanente. Educación y Valores. Universidad de la Sabana. Bogotá - Colombia
- Castell, M. (1994). La era de la información. Madrid – España
- Coll, C. (2003). Las comunidades de Aprendizaje. Universidad de Barcelona Collinson , V., Fedoruk Cook, T., & Conley, S. (16 de Agosto de 2010). *Organizational Learning in*

Schools and School Systems: Improving Learning, Teaching, and Leading. Recuperado el 12 de Septiembre de 2013, de Theory Into Practice: <http://www.tandfonline.com/loi/htip20>

- Cooper, J. & Robinson, P. (2000). The Argument for Making Large Classes Seem Small, en *Nell Directions-for Team ching-and-Learning*, 81, pp. 5 - 16
- Coppieters, P. (June de 2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Cuenca, R. (2003). La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. Oficina Regional para la Educación de la Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (OREALC – UNESCO) y el programa de educación en el Perú de la Cooperación Técnica Alemana (PROEDUCA - GTZ)
- Chacón, M., Sayago, Z., & Molina, N. (2008). Comunidades de aprendizaje: Un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28
- Day, C. (2005). Formar docentes; cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Ediciones Narcea S.A. Madrid - España
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative. Research* London Inglaterra: Sage
- Dewey, J. (1989). Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Editorial Paidós. Barcelona – España
- Díaz, A. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o Cuadernos de Educación Comparada, vol. ejecutor de proyectos ajenos. Organización de Estados Iberoamericanos Madrid – España
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), pp, 19-30.
- Domínguez, F. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado: Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos. *Revista Educación, Política y Sociedad* 2.2 (2017): 81-10. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/679707>
- Elboj, C. (2001). Comunidades de Aprendizaje. Un modelo de Educación Antirracista en la Sociedad de la Información. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. España

- Elboj, C., & Oliver, E. (2003) Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103. Universidad de Zaragoza – España.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2005). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Editorial Grao. Barcelona – España
- Elizarraras, G (2010). Las comunidades de Aprendizaje: ¿Una alternativa para la educación. Centro chihuahuense de estudios de posgrado. Chihuahua.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Editorial Morata. Madrid – España
- Elliot, J. (2000). La investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. España.
- Esteve, J. M. (1987). El malestar Docente Cuadernos de Pedagogía, Nº 148º
- Flecha, R. (1997) Compartiendo palabras. Editorial Paidós. Barcelona – España
- Flecha, R. & Ortega, S. (2012). Comunidades de aprendizaje. Revista de renovación pedagógica. 243, 8-21
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona – España
- Flecha, R. (2007). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Recuperado el 7 de Octubre de 2007. Disponible en: http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc
- Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende Enseñar. Editorial Siglo veintiuno. Buenos Aires – Argentina. pp. 156
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa (Madrid: Morata) Selección: “Entrevistas semiestructuradas” (pp. 89-91) y Tabla 13.1
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Fontana, A., Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin & y S., Lincoln (Comp). The Sage Handbook of(695-727).London, UK: SageQualitative Research
- Fullan, M. & Hargreaves A. (1996). La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Editores Amorrortu. Argentina
- Galán, M. (2008). Metodología de la investigación. Recuperado en el 14 de junio de 2010, ele <http://manuelgalan.blogspot.com/2008/12/definicion-de.html>

- Garay, J. 2018. Así aprenden los niños en una ‘comunidad de aprendizaje’. Recuperado el 22 Junio del 2018 en redacción carrusel. Enlace https://www.eltiempo.com/carrusel/que-son-las-comunidades-de-aprendizaje-234412?sa=X&ved=2ahUKEwiXttXkqf_mAhUIqlkKHbc6AGcQFjAAegQIBhAB
- García, V. (2005). Análisis de las barreras de aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. Obtenido de <http://www.revistadyo.com/index.php/dyo/article/view/110>
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Consultado en la Web, el 21 de noviembre de 2006. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_vicтор_manuel.pdf
- Giroux, H. A. (2004). La escuela y política del currículum oculto. En H. A. Giroux, Teoría y resistencia en educación; una pedagogía para la oposición (A. T. Méndez, Trad., págs. 67 - 100). Editores: Siglo Veintiuno. México
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). Etnografía y Diseño cualitativo en investigación cualitativa. Editorial Morata. Madrid -España
- Goyette, G., & Hérbert. L. (1998). La investigación acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. Editorial Alertes. Barcelona – España
- Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). Survey methodology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Guitert, M. y Giménez. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Aprender en la Virtualidad
- Habermas, J. (2003). Acción comunicativa y razón sin trascendencia. Editorial Piadós. Barcelona – España
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, S.L.Madrid – España
- Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Editorial Octaedro
- Hernández, C., Jiménez, T., Araiza, I., & Vega, M. (2015). La escuela como una Comunidad de Aprendizaje. Universidad Autónoma indígena de México. pp 15 – 30
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2005). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.

- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20 (2), 109-131.
- Imbernón, F. (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Editorial Graó Barcelona – España
- Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Editorial Graó
- Imbernón, F. (sf). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro Universidad de Barcelona – España.
- Jiménez, A. & Rodríguez, M. (2016). Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Revista Cuestiones Pedagógicas*. 25, 2015/2016, pp. 105-118. Disponible en <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Editorial Alertes Barcelona – España
- King, F. (2011). *The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning*. Recuperado el 15 de Enero de 2014, de <http://mie.sagepub.com/content/25/4/149>
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata. Madrid - España
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. (T. & Group, Ed.) *Reflective Practice*, 9(3), 341 - 360.
- Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. *System*, 624 - 641.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea Ediciones. Madrid – España
- Martín, J. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Martínez, E. (2012). Codificación y análisis de la información recopilada. Universidad virtual del estado de Guanajuato.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage with quantitative, qualitative, and mixed methods Publications

- Molina, E. (2005). Reacción y Desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: Hacia la Mejora Educativa. Revista de Educación, núm. 337, pp. 235-250
- Montoya, J. (2012). Las Comunidades de Aprendizaje: enfoque pedagógico que fomenta la participación familiar. (Universidad de Almería). Recuperado en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3059/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morla, S. (2013). Las Comunidades de Aprendizaje. Una alternativa a la escuela tradicional. Editor Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Disponible en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3983>
- Muñoz, J., Villagra, C., & Sepúlveda, S. (2016). El proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades. pp. 77-91
- Obiakor, F. (2000). Transforming Teaching Learning To Improve Student Achievement. ED452178.
- Orellana, I. (2002). La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental.
- Ortiz, J. (2010). Comunidades de aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas. En proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). Reflective Practice for Educators; improving schooling through professional development. California: Corwin press, Inc.
- Palomar, D., & Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado, 67 (24,1), 19-30
- Parra, J. (2016) El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Colombia
- Patton, M. (2002). Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd. ed). Thousands Oaks, Sage publications.
- Perkins, D., & Wilson, D. (2010). Bridging the Gap between Idea and Action. Recuperado el 2014, de ¿Cómo salvar la brecha entre la idea y la acción?: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XjOQ5NR0prMJ:www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/brechaaccion.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Perrenoud, P. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Paris: Graó.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, 14 (3), pp. 503-523. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar SEP biblioteca para la actualización del maestro capítulos 8, 9 y 10. México.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Grao. Crítica y Fundamentos. México.
- Perrenoud, P. (2010). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: J. C. Sáez editor. México.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, Lucía. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Universidad Autónoma de Tamaulipa – México.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidad de aprendizaje y formación del profesorado. Tendencias Pedagógicas, 19, 68-86 Disponible en: <http://www.tendencias pedagogicas.com>. Artículos 2012(19/0
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Editorial Paidós. Barcelona.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial: Paidós. Barcelona – España
- Senge, P. (1994). La quinta disciplina: como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Granica S.A. Buenos Aires
- Senge, P. (1995). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, Ediciones Juan Granica S.A. Barcelona - España
- Slavin, R. (1997). Design competitions: A proposal for a new federal role in educational research and development. Educational Researcher, 26 (1), 22-28.
- Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid - España
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós. Barcelona - España
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan. Editorial Paidós. Barcelona – España
- Schön, D. (1991). The reflective practitioner. Great Britain: Ashgate.

- Stoll, L. (2004). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesionales efectivas. Instituto de Educación, Universidad de Londres. Consultado en: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (1986) Los paradigmas de la investigación educativa”. En: Revista Colombiana de Educación. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. No. 18. Bogotá – Colombia
- Tedesco, J. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Grupo Anaya. Madrid – España
- Tenti. E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política. Buenos Aires – Argentina
- Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona 2004. Barcelona 2001. Consultado en: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
- Turney, L. y Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers. International Journal of Qualitative Methods. Tomado el 15 de Febrero del 2009, Base de datos Celsius
- Unesco. (2007). Textos fundamentales. Francia - París
- Unesco. 2013. Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 2014-2021 de la UNESCO. Francia - París.
- Unesco. (2014). Estrategia de Educación de la Unesco (2014 – 2021). Francia - París
- Unesco. (2017). La educación transforma vidas. Francia - París.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo Barcelona: Octaedrotradicional
- Valls, R. (2000) Tesis doctoral: Comunidades de Aprendizajes: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Universidad de Barcelona – España

- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Centro de Investigación y Docencia en Educación Universidad Nacional, Costa Rica.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona - España
- Velásquez, G. (2007). Dignificación de la profesión docente; dichos y hechos. Universidad de la Salle. Bogotá – Colombia.
- Zeichner, K. (1993). Potencialidad pedagógica de los docentes reflexivos según K. Zeichner. Recuperado el 17 de 01 de 2014, <http://www.practicareflexiva.pro/2012/04/pueden-los-docentes-producir-aprendizaje-sobre-el-aprendizaje/>
- Zinguer, B. & Delgado, A. (2009). La red social: comunidades de aprendizaje. Recuperado el 4 de Julio de 2010 en <http://slideshare.net/protosoldat/red-social-5294378>

Referencias Normativas

- Ley general de Educación. 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996 – 2005
Recuperado en <https://www.mineduacion.gov.co> › articles-312490_archivo_pdf_plan_de...
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3012 de 1997
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de febrero de 1998
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de 2002
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2230 de 2003
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Sectorial 2006 – 2010
- Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal de educación 2016 – 2026

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado Universidad de la Salle



Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en docencia

Proyecto de investigación: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMOA LA SALLE IED”

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación “LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMOA LA SALLE IED”, avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá, investigación compuesta por investigador profesional e investigadora de la maestría en docencia se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que, sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

José Raúl Jiménez Ibáñez
Investigador Facultad de Ciencias de la Educación

Francy Janneth Ortiz Luque
Estudiante Investigadora Maestría en Docencia

Nombre _____

Firma del participante _____

Correo electrónico _____

Teléfono: _____

Anexo 2. Entrevista Semiestructurada DP1

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMONA”

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARTICIPANTE	DP1
FECHA	Octubre 14 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada En Educación Preescolar
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	Diplomado en Neuro-Didáctica

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido tu experiencia profesional antes de entrar a trabajar aquí al Rogelio Salmóna

D: Trabajaba en un colegio privado certificado por Icontec y allá dure 10 años

I: ¿Cómo se llama el colegio?

D: Gimnasio Mixto Manuel del Socorro Rodríguez

I: ¿Cómo ha sido tu experiencia este año en este colegio?

D: La verdad todo ha sido diferente, pero ha sido una experiencia muy enriquecedora tanto laboral como personal

I: ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de trabajar con las bitácoras

D: Bueno, al principio fue un poco como regresar al pasado porque ya yo estaba acostumbrada a manejar todo digital; entonces, volver a utilizar papelería, volver a utilizar un cuaderno, fue como difícil, además porque no teníamos los parámetros claros de qué debíamos realizar y cada uno estaba yendo por caminos diferentes; hasta que realizamos una reunión y se dieron los parámetros para desarrollar la bitácora. Me parece enriquecedora también.

I: Para usted ¿Qué significa reflexionar?

D: Reflexionar es como hacer un alto en el camino, pensar en qué está uno fallando o también qué está haciendo bien, para corregir en lo que está fallando y seguir reforzando las cosas en las que uno está bien

I: ¿Considera usted que esta reflexión ocurre en sus clases diariamente en su labor docente?

D: Personal y laboralmente sí, pero, hacer una reflexión con los niños por sus edades es un poco difícil

I: De todas formas, cuando uno se sienta a hacer esos ejercicios de planeación, yo me imagino que esa reflexión que usted plasma en sus bitácoras También vuelve a su mente

D: Sí, cuando uno empieza con las bitácoras como es semanal entonces uno empieza a hacer todo el análisis y la reflexión de lo que ha pasado durante la semana y los aspectos a mejorar o a reforzar

I: Por favor deme un ejemplo en el que ese ejercicio de reflexión haya sido importante en su labor

D: En el momento en que con los niños empezamos a trabajar las vocales, a los niños se les dificultó mucho asociar sonido con las demás cosas. Entonces, empecé a incrementar más la parte musical, la parte de escuchar sonidos de la naturaleza para que ellos empiecen a identificar diversos sonidos y así llegar a las vocales.

I: ¿Cómo registra usted esas reflexiones que me está compartiendo en la bitácora? ¿Cómo hace ese proceso de registro?

D: Solamente las escribo

I: ¿Tiene en cuenta una estructura en la escritura de estas? o escribe de manera abierta como va surgiendo en usted esa remembranza

D: Yo lo primero que hago es mirar las temáticas que estaban propuestas para la semana, las plasmo, las escribo y luego a partir de cada actividad propuesta empiezo a hacer la reflexión

I: ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal a una reflexión colectiva?

D: Ahí sí creo que es un poco difícil, es un poco difícil porque nada más cuando nosotras expresamos nuestras vivencias de cada curso o de cada momento, todas tenemos diversidad de pensamiento y de pronto el actuar de una es muy diferente al de la otra; entonces, yo creo que ahí si unificar está un poco difícil

I: Bueno, frente a la unificación, pero frente al compartir de manera colectiva ¿Cómo cree usted que podría hacerse ese ejercicio de reflexión colectiva?

D: Bueno el compartir como vivencia ya que lo hemos hecho, de pronto si muchas que uno dice: —hice tal actividad— o —propuse tal actividad para la clase— entonces ellas dicen: — sí,

yo también lo hice así— o — que bueno, yo voy a empezar a fomentarlo así—. Entonces yo creo que sería como antes de realizar la planeación, podernos reunir por áreas para poder decidir qué vamos a hacer y así luego poder tener una reflexión más colectiva.

Anexo 3. Entrevista Semiestructurada DP2

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA
CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO
SALMONA”**

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARCIPANTE	DP2
FECHA	Octubre 15 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada En Educación Preescolar.
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	Actualización docente, los últimos cursos fueron en Fe y Alegría, de innovación educativa.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido su experiencia laboral previa a trabajar en el Colegio Rogelio Salmóna?

D: En mi experiencia formativa llevo 29 años como docente; la experiencia que he tenido a lo largo de este tiempo ha sido bastante significativa, ya que en cada uno de los sitios donde he estado que han sido relativamente pocos, me han enseñado y han fortalecido mi quehacer pedagógico, agradezco en cada uno de los sitios donde estuve, el aprendizaje que obtuve porque eso enriqueció mi parte profesional y personal

D: He hecho cursos de actualización docente, los últimos cursos que hice fueron en Fe y Alegría, cursos de innovación educativa y durante los quince años que trabajé en Fe y Alegría cada año nos hacían un curso diferente en el cual yo participe.

I: ¿Cómo ha sido para usted la experiencia trabajando en el colegio Rogelio Salmóna?

D: Mi experiencia ha sido maravillosa, la verdad yo estoy muy feliz, me siento muy complacida de trabajar en este sitio; he conocido personas maravillosas que me han ayudado y han aportado muchísimo a mi quehacer pedagógico, he crecido como persona, como profesional y de verdad que es un aprendizaje más de los que he obtenido en los otros sitios; pero personalmente me siento muy complacida de trabajar aquí.

I: ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con las bitácoras? tengo conocimiento de que es una estrategia pedagógica que ustedes utilizan para ir haciendo reflexión sobre su práctica. Cuénteme un poco cómo ha sido ese trabajo con bitácoras.

D: El trabajo con la bitácora es una herramienta que usamos para sustentar el proceso que se lleva con los niños en el aula de clase, en la bitácora se refleja todos los avances que se han tenido con los niños, el proceso que se lleva en cuanto a la planeación y las actividades que se desarrollan con ellos. Es una herramienta que personalmente a mí me ha ayudado muchísimo para observar las habilidades y destrezas de los niños, pero, también las debilidades que en algún momento se presentan con algunos de ellos.

I: ¿Para usted que significa reflexionar?

D: Reflexionar para mí es mirar en qué estoy fallando y qué puedo hacer para mejorar, para mí eso es reflexionar.

I: ¿Cómo considera que usted hace reflexión en sus aulas de clase?

D: Diariamente con los niños de jardín 6, que es el grupo en el cual yo soy acompañante, se hace la reflexión. Inicialmente ellos son tan chiquitos que al principio era como un diálogo, pero a medida que fue pasando el tiempo, con los niños empezamos a mirar: —qué estamos haciendo, qué hemos aprendido, cómo estoy actuando dentro del colegio, qué es lo que más me gusta y lo más significativo que hay dentro de nuestro colegio y en nuestro que hacer en el aula de clase—.

I: Usted ¿Cómo hace reflexión de su práctica docente? Aparte de lo que hace con los niños en el aula de clase, usted ¿se sienta en algún momento a reflexionar su propia práctica?

D: Si, yo creo que como docente es fundamental que uno se siente y como que haga una pausa en el camino y diga: — en qué estoy fallando, qué puedo mejorar, qué puedo seguir aprendiendo, qué debo hacer para innovar cada vez más en nuestro quehacer pedagógico—, porque es importante que nosotros como docentes siempre demos un paso hacia adelante en la práctica pedagógica, porque es fundamental que todo el tiempo estemos aprendiendo y llevando a la práctica eso nuevo que aprendemos para nuestros estudiantes.

I: Usted ¿Cómo hace el registro de esa reflexión en su bitácora? ¿Qué protocolo lleva? ¿Cómo lo realiza?

D: Inicialmente en la bitácora escribo qué actividad desarrolle, cómo aborde esa actividad, qué herramientas utilice o qué material se utilizó, cómo los niños recibieron esa actividad (sí para ellos fue interesante o no) y finalmente cómo me sentí yo como docente al realizar la actividad.

I: ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal a una reflexión colectiva con los compañeros maestros? ¿Cómo pasar de esa reflexión individual a una reflexión colectiva?

D: Yo creo que cuando hay trabajo en equipo, para mí es fundamental el trabajo en equipo, yo considero que esa reflexión que se hace personal se debe proyectar hacia sus compañeros. En el caso mío muchas veces reflexiono sí la comunicación que yo tengo con mis compañeros no es

asertiva, sí de pronto he dejado de proyectar lo que yo se hacia mis compañeros para que de pronto ellos de una u otra forma puedan implementar su trabajo, porque son experiencias que a medida que pasa el tiempo a uno lo enriquecen. Entonces yo considero que la reflexión que uno hace personal la lleva a sus compañeros cuando uno hace un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo.

Anexo 4. Entrevista Semiestructurada DP3

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA
CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO
SALMONA”**

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARTICIPANTE	DP3
FECHA	Octubre 16 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada En Pedagogía Infantil
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	Diplomados en primera infancia, diplomados en prevención de abuso sexual, diplomados en finta lectura y tengo otros cursos, pero se me escapan en este momento.

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido su experiencia laboral previa a trabajar en el Colegio Rogelio Salmóna?

D: Llevo 13 años trabajando con primera infancia, trabajando en jardines infantiles y CDI (Centro de Desarrollo Infantil)

I: ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando en el colegio Rogelio Salmóna?

D: A pesar de que igual seguimos trabajando con primera infancia, ha sido un cambio muy satisfactorio el trabajar en este colegio ha sido muy bueno a nivel personal, aprender cosas nuevas y el trabajo con los niños, algo más escolar, es algo en lo que se ve la primera infancia reflejada como algo más importante.

I: Me dice que para usted trabajar en el grado en el que se encuentra ha sido una experiencia significativa. Conozco que trabaja bajo la estrategia de bitácoras. me puede por favor contar un poco cómo ha sido esa experiencia con las bitácoras de trabajo.

D: Las bitácoras han sido también una experiencia nueva en mi quehacer y en mi experiencia, ha sido muy significativo porque ahí podemos plasmar cada una de las actividades y vivencias no solamente a nivel del grupo, sino a nivel personal. Cómo nosotros como docentes nos sentimos en el aula, cómo vemos que algunas veces hay cosas favorables y otras cosas en las que tenemos

algunos errores y podemos mejorar; pero, estas bitácoras nos ayudan a plasmar y reflejar nuestro quehacer pedagógico

I: ¿Qué significa para usted reflexionar?

D: Es sentarme y hacer una pequeña evaluación personal en la cual yo miro cómo está mi curso, cómo está mi nivel, cómo está mi proceso de enseñanza – aprendizaje y reflexionar sobre lo que podemos mejorar y seguir trabajando en pro de los niños.

I: ¿Cómo piensa que ocurre la reflexión en sus aulas de clase? ¿Cómo se da dentro de la práctica esa reflexión?

D: A partir de las actividades que se programan a diario, entonces, en el desarrollo de esas actividades podemos ver cómo va el proceso y cómo a partir de la opinión de los niños, esporádicamente porque igual ellos son pequeños, desde su opinión podemos llegar a esa reflexión.

I: Considera que esta reflexión que usted hace, en el momento de construir la bitácora, en el momento de estar en su clase con los niños, se ve impactada en su práctica, en su labor docente.

D: Si claro, esa reflexión es muy importante para el proceso de la práctica docente porque como te decía anteriormente es como un proceso de evaluación constante en el cual podemos ver en que estamos fallando, por qué esta actividad por x o y razón no fluyó como lo teníamos programado y entonces, buscar estrategias para mejorar esas cositas que tenemos que mejorar.

I: Me puede dar por favor un ejemplo puntual donde usted considere que la reflexión que hizo haya sido muy importante en su ejercicio docente

D: ¿De pronto de alguna actividad en particular?

I: Si

D: Nosotros estamos trabajando un proyecto que al principio si me reflejaba muchas incógnitas; es el trabajo con los insectos, el maravilloso mundo de los bichos y poco a poco ver como los niños aceptaron ese proyecto y les gusto y quisieron ser partícipes, me parece una muy bonita reflexión. Al principio se sentía de pronto algunos miedos, pero, poco a poco en el desarrollo del proyecto se vio cómo a los niños les fueron gustando, cómo ellos mismos daban opinión para investigar y hacer otras cosas; entonces, si fue algo muy positivo y eso es algo importante de rescatar y de destacar, porque los niños y los padres estuvieron muy integrados y participativos en el proyecto.

I: Eso es lo bueno para uno como maestro, encontrar que lo que uno hace se va viendo impactado en la labor y en el hacer de otros.

Se que usted maneja unas bitácoras, pero ¿Cómo registra ese proceso de reflexión en la bitácora?

D: Evaluándolo, anteriormente lo hacíamos a diario, pero entonces se llegó al acuerdo que era mejor semanal, en el cual se veía un proceso durante toda la semana y ahí si registrábamos lo más característico de lo realizado durante la semana; entonces, ahí **se registra lo más relevante de cada actividad realizada del proyecto.**

I: ¿Lo hace usted en el marco de la jornada? o usted busca un espacio particular a solas, cuando usted se sienta a hacer esas reflexiones ¿Cuál es el escenario propicio para usted?

D: Por lo general siempre busco un espacio de tranquilidad, como de cierre de pronto cuando se van los chiquis que estoy sola, entonces hago ese espacio de reflexión; pero **durante la clase sí hay algo que me llama la atención entonces tomo apuntes de eso relevante,** sí tal cosa sucedió durante el proceso de la clase, entonces, **anoto inmediatamente para que no se me olvide;** pero en conclusión, si espero que este en **un espacio en el salón sola para hacer la reflexión.**

I: ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal de lo que usted hace a una reflexión colectiva? ¿Cómo podemos nosotros pasar de algo personal a algo colectivo?

D: Iniciando, **recopilando mi sentir, anotando eso y poco a poco ese proceso y esas opiniones de los niños ir integrándolo a la reflexión**

I: ¿Considera que es valioso conversar o reflexionar con los pares sobre la practica que uno tiene a nivel pedagógico?

D: **Es muy importante y en general nosotras como grupo lo hacemos, nos sentamos, hablamos sobre nuestros proyectos, en qué podemos mejorar, es muy importante hablar con las compañeras sobre este proceso porque esto enriquece nuestro proyecto y ayuda**

Anexo 5. Entrevista Semiestructurada DP4

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMONA”

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARTICIPANTE	DP4
FECHA	Octubre 17 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada en Pedagogía Infantil con Énfasis en Primera Infancia.
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido su experiencia laboral previa a vincularse a trabajar con el Rogelio Salmóna?

D: Llevo 16 años de experiencia, mi mayor parte ha sido con jardines sociales en Compensar y fundaciones para primera infancia e integración social.

I: ¿Cuál ha sido su experiencia al trabajar en el colegio Rogelio Salmóna?

D: Ha sido muy bonita, ha sido una buena experiencia, ha sido muy grande porque fue la posibilidad de trabajar esa educación formal, a lo que antes había trabajado, han sido unos cambios de crecimiento donde uno puede apoyar más a los niños y a las familias desde la parte pedagógica, entonces también me parece una experiencia muy bonita. El enfoque también que maneja La Salle con la parte pedagógica, el crecimiento que busca en los estudiantes desde la parte humana me gusta mucho.

I: Profesora, tengo conocimiento por conversaciones que he tenido con algunas compañeras de su grado, que tienen como metodología las bitácoras de trabajo. Usted me puede contar un poco más sobre su experiencia con esas bitácoras

D: La bitácora ha sido una experiencia muy positiva porque le permite a uno encajar lo que paso en las actividades, es la manera de plasmar cómo fue el resultado al desarrollar la actividad con los niños. Me parece muy bueno, porque también es la forma de uno ir plasmando los avances o esas dificultades o esas inquietudes, o las dudas que van floreciendo a través de las actividades, es la manera realmente de plasmar lo que esta pasando verdaderamente en los

trabajos con los niños. Me parece una herramienta buena, además es la evidencia de lo que se está haciendo.

I: ¿Qué significa reflexionar para usted?

D: Reflexionar es pensar sobre todo lo que uno hace, sea bueno o sea malo, sacar las cosas positivas, las cosas negativas y pienso que todo eso le permite a uno formarse, crecer y mejorar; pienso que los errores le permiten crecer más a uno, y de las cosas positivas mejorar y hay otras que uno no sabe y las descubre y las va aprendiendo.

I: ¿Cómo considera usted que ocurre esta reflexión en sus clases o en su práctica docente?

D: Pienso que ellos le dan a uno eso todo el tiempo, a veces los niños le enseñan a uno a reflexionar y con ellos uno todo el tiempo esta en un mundo nuevo, uno nunca puede tener todo estipulado en el papel porque las cosas pueden cambiar en cuestión de un segundo; esa reflexión uno la permanece todo el tiempo con ellos, porque ellos te dan cosas nuevas, te dan cosas bonitas, o te dan cosas en las que uno se puede plantear que de pronto está fallando; la reflexión se da todo el tiempo y es más bien como la actitud que uno quiera mostrar para ir mejorando o transformar las cosas o aprovechar realmente el tiempo con ellos.

I: En el tiempo que usted lleva en el colegio Rogelio Salmóna, me gustaría que usted me compartiera un ejemplo puntual en el cual la reflexión ha sido importante en su labor o en la práctica que usted está realizando.

D: Alguna vez hablando del cuidado de la vida, estábamos hablando del cuidado de las cosas, de la naturaleza, del entorno y se me acercó un niño muy triste y preocupado y me hizo el comentario que ellos vivían en el campo, la abuelita vivía en el campo, y me pregunto que por qué la abuelita mataba a las gallinas, si estábamos hablando del cuidado del campo. Fue una reflexión bonita también explicarle el hecho de que no es que la abuelita lo estuviera haciendo mal, sino que es la manera en que ellos buscan sobrevivir y es un recurso también para ellos alimentarse. Fue también explicarles cómo a veces ciertas actitudes son también encaminadas por la sobrevivencia del ser humano. Pero me pareció bonito porque él si tenía el enfoque de que tenemos que cuidar la vida, los animales, la naturaleza; él se está apropiando de esa capacidad de la vida: fue una actitud que me marco mucho, ver cómo él lo pensaba y lo analizaba, porque él decía que su abuelita era muy bonita, pero lo que hacía era malo, entonces esa fue la reflexión.

I: Eso con relación a lo que pasa con los niños en el aula, en el proceso de enseñanza – aprendizaje ; pero, una reflexión a nivel grupal de la práctica docente ¿Cómo la referenciaría usted? que usted me pueda decir; — A nivel de mi ejercicio docente que hemos reflexionado como grupo de maestros—, una que usted me pueda compartir, que le haya generado a usted algún aprendizaje significativo.

D: Uno grupal; yo pienso que algo muy bonito que dio en el grupo fue esa reflexión de trabajar en equipo, buscar las debilidades que estábamos teniendo nosotros, para ir mejorando; el hecho de que todas podemos aportar buenas ideas para enfocarnos en un solo camino; todas podemos aportar buenas ideas para enfocarnos en un solo camino en pro de mejorar los niños, en sacar y analizar las cosas que nos pueden ayudar a mejorar a todos. Eso me parece bonito, esa ha sido la mejor reflexión del trabajo.

I: ¿Cómo registra usted los procesos de reflexión en las bitácoras?

D: Anoto lo que me parece relevante con los niños, lo que me impacto, lo que ellos me enseñaron, siempre lo anoto en las bitácoras, siempre lo dejo registrado, siempre lo anoto y también por registros fotográficos, eso es lo que normalmente hago, pero en las bitácoras si lo coloco tal cual, no coloco el nombre de los niños por respeto, pero yo si lo tengo presente y coloco de pronto alguna experiencia bonita que me haya pasado en el aula

I: Ya para finalizar ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal a una reflexión colectiva entre los maestros?

D: Yo pienso que, a veces socializando, pienso que a veces en el ejercicio de la docencia hay mucho egoísmo de pensamientos y de experiencias, pienso que uno debe tener la mente abierta para compartir esas cosas, y de pronto retomar y permitir que lo retroalimenten a uno dentro de esa labor docente, es de actitud y ser uno de mente abierta.

Anexo 6. Entrevista Semiestructurada DP5

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMONA”

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARTICIPANTE	DP5
FECHA	Octubre 18 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada En Pedagogía Infantil
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido su experiencia profesional previa a trabajar en el Rogelio Salmóna?

D: ¿Te refieres a los años?

I: Si

D: Nueve años de experiencia, he trabajado en colegios cerca a mi casa, vivo en Soacha, es la primera vez que trabajo en un colegio público, toda mi experiencia ha sido en colegios privados y pus obviamente al lado de este son mucho más pequeños, la población es mucho más pequeña.

I: ¿Cómo ha sido entonces su experiencia de trabajo este año en el Rogelio Salmóna?

D: Es una experiencia nueva, empezando porque estoy trabajando por proyectos, de pronto en otros lugares había trabajado por proyectos, pero se aplicaban de otra manera, no eran aplicados durante todo el año, entonces eso fue algo que aprendí. A principio de año que estuvimos en la construcción de PEI, de la malla curricular, todo eso para mi ha sido nuevo porque todos estos colegios a los que yo voy son colegios que ya tienen aproximadamente 20 años, entonces, ya está todo hecho; de pronto llegábamos con el equipo de trabajo y organizábamos los temas y ya; pero entonces para mí, todo ha sido completamente nuevo.

I: Tengo conocimiento de que se trabaja con una metodología de bitácoras, me podría compartir un poco cómo ha sido esa experiencia con las bitácoras

D: Bueno, la bitácora yo la veo como un diario, ahí cuento la experiencia que tengo como docente, las percepciones que tengo de los estudiantes en las actividades; saco lo más relevante, inicialmente lo estábamos haciendo a diario, pero era bastante extenso, se llegó a un acuerdo de que iba a ser semanal, entonces qué hago yo: recuerdo lo que paso en la semana, saco a los niños de las actividades que se hicieron, la que más llamó la atención o donde más hicieron preguntas, donde hubo más hicieron preguntas, donde hubo más participación o donde hicieron preguntas curiosas y en la bitácora pongo y cuento tal cual como el niño lo dice, salen con preguntas como : — ¿por qué en este cuento las vacas hablan?—, para todo ese tipo de preguntas y cositas curiosas ahí las pongo.

I: ¿Qué significa para usted reflexionar?

D: No tiene que ser siempre de una experiencia negativa, es analizar, devolverme y mirar que fue positivo o qué fue negativo, porque la reflexión como te decía anteriormente no solo debe salir de algo negativo, sino a partir de una situación uno va pensando y va mirando qué se rescata, qué dejo a un lado, para mí eso es reflexionar.

I: ¿Cómo considera usted que ocurre esa reflexión en sus clases o en su práctica docente?

D: Cuando uno está en su clase, como tu lo dices uno siempre esta en una constante reflexión, entonces salió la situación de que algún estudiante hizo algo indebido, entonces enseño a mis estudiantes de qué manera ellos piensen qué está mal hecho y qué no se debe hacer. Aprovecho y te hablo de mi proyecto, mi proyecto de fabulas, eso era lo invitaba a hacer todo el tiempo, invita a reflexionar, tanto a mí como docente y a mis estudiantes. Porque resulta que a veces en el grupo se veían algunas cositas de disciplina, que fue lo que yo note en la etapa de exploración y también veía yo que mis niños se interesaban por las fabulas, por los cuento, por la lectura de cuentos como tal; pero entonces, quise yo enfocarlo por las fabulas porque siempre esto nos lleva a una moraleja, entonces estamos en una constante reflexión en el grupo, Sí por ejemplo un niño cogió un juguete que no era, si no existe la fabula me la invento; también está el niño perezoso, entonces está la fábula de la cigarra y la hormiga; y de esta manera yo los iba llevando a que fueran pensando y también como docente enseñarles eso a mis chiquitines.

I: En el marco de esta metodología que usted viene contándome, podría de pronto ser un poco más puntual y me dé un ejemplo en que la reflexión haya sido importante para su labor en ese momento.

D: Yo te de manera global, como te digo eso en constante reflexión, el hecho de hacer caer en cuenta mis estudiantes, de formar personas de bien, eso me hace cambiar a mí también el pensamiento porque yo estaba acostumbrada a que en los anteriores colegios los niños iban como maquinitas a aprender y aprender y como nos enseñaron a nosotros aquí cuando entramos, nosotros tenemos que aprender a desaprender; entonces a mi me cambiaron el chip, porque yo venia de que el niño debía salir aprendiendo estoy leyendo esto; se vuelven máquinas y dejan de ser niños; entonces a mí ¿Qué reflexión me trae haber entrado aquí al Rogelio Salmóna? que mis niños tienen que aprender y ver otras cosas, aprender a tener valores, actuar de la mejor manera, a ser en una sociedad los lideres; entonces, toda esa situación me llevo a mi a reflexionar eso, que los niños tienen que vivir esas experiencias.

I: ¿Cómo registra esos procesos de reflexión en la bitácora?

D: Yo como te digo, lo relevante lo escribo hay, : – el estudiante hizo tal pregunta, se respondió de tal manera— siempre como la bitácora es como un diario, siempre queda ahí por escrito lo que veo yo importante y lo que yo veo que a mis niños les llamó la atención.

I: Me gusta escuchar mucho lo que usted habla de la reflexión personal, pero ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal de la practica a una reflexión colectiva?

D: Yo digo que esto nos lo han hecho caer en cuenta a diario aquí en el Rogelio Salmóna y más con la metodología con la que trabaja La Salle y uno dialoga con sus compañeros y ellos son conscientes y esto yo creo que ya nos ha llegado a todos los que estamos aquí en el Rogelio Salmóna. Porque creo que la mayoría estábamos acostumbrados de pronto a trabajar de otra manera, la mayoría venimos de colegios privados, entonces en la misma práctica diaria, en lo que nos han enseñado acá, de esa manera todos hemos empezado esa reflexión de lo que se vive acá, de la práctica.

I: El dialogo con pares ¿lo consideras algo positivo?

D: Claro que sí, completamente porque uno se sienta y dice: — Mire que yo estaba acostumbrada a tal cosa y mire que no— incluso para mi mismo hijo, Dios mío, y alguna vez tuve una experiencia en otro colegio que yo decía: — es que no dejan ser a los niños , niños—, ellos aprenden es explorando, jugando, pintándose, no sé, de otras maneras; de pronto dejar de lado tanta hija, tanta guía, tanto cuaderno, todo eso es vivir la experiencia. Digamos, yo con mis compañeritas, yo les manifestaba, yo les decía: — En otros colegios estábamos o están equivocados, están errados en lo qué es la educación— porque se enfocan simplemente en enseñar contenidos y dónde queda el desarrollo como ser humano, lo que más adelante sí le va a servir al niño exactamente, entonces el dialogo con mis compañeros alimenta más esa reflexión que se ha tenido durante este año.

Anexo 7. Entrevista Semiestructurada DP6

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRIA EN EDUCACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMONA”

Para el desarrollo de la presente entrevista se ha suscrito previamente el consentimiento informado para grabación del discurso de la docente y diligenciado la información demográfica básica para el proceso investigativo.

INVESTIGADORA	Francy Janneth Ortiz Luque
PARTICIPANTE	DP6
FECHA	Octubre 18 de 2019
TÍTULO PROFESIONAL	Licenciada En Educación Preescolar
ESTUDIO COMPLEMENTARIOS	

DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

I: ¿Cuál ha sido tu experiencia profesional antes de entrar a trabajar aquí al Rogelio Salmóna

D: Llevo entre 12 y 13 años laborando en mi profesión, pasando desde colegios privados hasta la parte distrital y nuevamente en internados con población vulnerable, población desplazada entre otros.

I: Esa ha sido tu formación antes de vincularse aquí con el colegio Rogelio Salmóna

D: Si señora

I: ¿Cómo ha sido tu experiencia trabajando en el colegio Rogelio Salmóna?

D: Después de venir del sector distrital es un cambio radical otra vez porque es acostumbrarse a la normativa de colegio privado como tal, totalmente diferente a lo que se maneja del distrito, donde se manejan pautas más rigurosas en la parte privada que en la parte distrital, donde hay un nivel de exigencia mayor, hay mucho más compromiso y es como una parte de vigilancia frente al desarrollo que se lleva en las diferentes actividades que se desarrollan.

I: ¿Cómo ha sido la experiencia con las bitácoras de trabajo?

D: Con las bitácoras de trabajo me retoman y me hacen recordar incluso, desde que yo estaba en la universidad en donde se manejaba un diario de campo, ahí expresábamos cómo nos iba en

nuestras prácticas pedagógicas, qué queríamos expresar, qué queríamos innovar y retomar nuevamente esta práctica pedagógica hace que uno vuelva sus quehaceres de universidad; vuelvo a retomar todas esas cosas necesarias que van implícitas que van en la parte académica, que recogen todo lo positivo, todo lo negativo, incluso todo lo que uno puede proponer frente a diferentes actividades, frente a diferentes situaciones, muchas actividades y eventos que se realizan donde uno puede recopilar mucha información que es valiosa en el momento en que uno vaya a implementar un plan una herramienta o una estrategia pedagógica como tal.

I: La calificarías a grosso modo como una experiencia positiva

D: Positiva, si señora, me parece que es una experiencia positiva, que de pronto puede llegar a ser tediosa en el momento en el que uno plasma durante un periodo todas las vivencias que uno tiene en clase y fuera de esta, me parece que es muy positiva porque rescata cosas bonitas que puede uno ver desde la parte externa, incluso incluyéndose dentro de las mismas actividades que se desarrollan.

I: ¿Qué significa para usted reflexionar?

D: Bueno, reflexionar es no solamente a mirar que fue lo que paso, lo que sucedió; sino pensar, sí en realidad eso que yo puse en práctica, eso que yo situé, para que se desarrollara, se elaborara en realidad sí en realidad eso que yo puse en práctica; eso que yo situé para que se desarrolle — ¿en realidad era así como se iba a desarrollar— si en realidad causo ese impacto que en realidad se quería, eso para mí es reflexionar en el quehacer

I: ¿Cómo considera usted que esto se da esta reflexión en sus clases o en su práctica docente?

D: Pienso que la reflexión ocurre en el momento en que la actividad o la situación que se presente dentro del aula de clase (sea positiva o sea negativa) y vuelvo y implemento nuevamente de otra manera, hay un impacto ahí; entonces pienso que las reflexiones que yo hago frente a esa actividad plasmada en una bitácora, sí se ve y se ve reflejada en cuanto los actos de los niños, en cuanto a las situaciones que las mismas familias plantean frente al trabajo pedagógico que uno hace, incluso se puede ver y se ve reflejado en los avances y las experiencias la comunidad educativa como tal,

I: Podría usted darme un ejemplo en el cual la reflexión haya sido importante en su labor docente, que un ejercicio, de reflexión le haya sido significativo para su quehacer.

D: Pienso que no solamente desde aquí de esta institución, incluso desde mi práctica pedagógica, recuerdo yo que inicie con Bebes, no me veía en ese papel y en el momento ya de estar en el acto, en la situación de socialización con diferentes niños, me da a entender o me quiso dar a entender que si había escogido la carrera apropiada; que en realidad ese amor hacia la formación, hacia la enseñanza, hacia el impartir conocimiento en los demás era lo mío y eso lo veo a diario en mi experiencia laboral, incluso hoy en día, aquí en la institución también lo veo, porque es lindo que un niño se te acerque y recuerde lo que vivió el día de ayer o incluso una semana, que lo tenga tan presente y lo comparta no solamente con sus compañeros, sino con la misma docente y con la familia como tal.

I: ¿Cómo registra usted el proceso de reflexión en las bitácoras?

D: Primero pongo el chiqui cómo se siente, cómo lo evidencie en el desarrollo de su actividad, independientemente si esta actividad tenía un nivel de complejidad o no; primero visualizo cómo se siente el estudiante, cómo la desarrollo, qué dificultades le causo el desarrollarla o no. Después de ahí la asocio con las diferentes partes teóricas que uno puede evidenciar. Partes teóricas me refiero a que por ejemplo Piaget, Luis Málaga o Reggio Emilia, que van muy relacionados con la temática o con las experiencias que yo desarrollo dentro del aula de clase y por ende que van relacionados también con mi proyecto de aula que es retomado de la pedagogía o del modelo pedagógico de Reggio Emilia.

I: ¿Cómo considera usted que se puede pasar de una reflexión personal de su práctica a una reflexión colectiva?

D: Como ya lo mencione anteriormente, la reflexión que realizo y no solamente en ese momento, sino reflexión atrás, la evoco en el momento en que yo pueda compartirla con mis compañeras, donde yo les pueda decir a ellas:— mire, esta experiencia me salió de esta manera— tal vez les pueda ayudar en su trabajo o les pueda servir de herramienta en su aula; de pronto que haya modificaciones en la implementación, en ese lado mi reflexión es positiva en el momento en que yo la comparto con las demás y no me quedo solamente para mí.

Anexo 8. Encuestas Docentes Colegio Rogelio Salmona

1.2 ENFERMEDAD

Presenta usted algún tipo de factor de riesgo o:

- ☐ Enfermedad física.
- ☐ Enfermedad mental.
- ☐ Enfermedad emocional.
- ☐ Enfermedad laboral.
- ☐ Estrés, cansancio y desmotivación hacia sus actividades cotidianas.
- ☐ Otro. ¿Cuál? _____

Explique _____

1.3 ASPECTOS ECONÓMICOS Y FINANCIEROS

- ☐ Presenta usted algún tipo de preocupación económica.
- ☐ Siente usted que su remuneración no le alcanza para cubrir sus gastos y responsabilidades económicas.
- ☐ Afecta su situación económica el interés y la motivación por seguir cualificándose en su ejercicio profesional.
- ☐ Tengo muchos compromisos económicos que me impiden realizar procesos de actualización y cualificación académica.
- ☐ Considera usted que su remuneración actual no justifica la inversión en procesos de actualización.
- ☐ Otro. ¿Cuál? _____

Explique _____

1.4 FORMACIÓN PERMANENTE

¿En qué año, nivel de formación y área usted realizó su más reciente proceso de formación? _____

1.5 INTERÉS Y MOTIVACIÓN PERSONAL

El interés por el trabajo y la motivación se ven afectados por:

- ☐ Compromiso y motivación por mi cualificación y actualización académica.
- ☐ Elección de este trabajo frente a otras posibilidades.
- ☐ Sentido de pertenencia hacia mi labor.
- ☐ Manejo del tiempo para todos mis compromisos.
- ☐ Otro. ¿Cuál? _____

Explique _____

2. FACTORES ACADÉMICOS y ADMINISTRATIVOS

Comprende todos aquellos aspectos de orden académico y administrativo que evidencia el maestro dentro de la institución directamente asociados a su actividad laboral y que afectan la cualificación de su ejercicio docente.

- 2.1 _____ Jornada laboral.
- 2.2 _____ N° asignaturas asignadas.
- 2.3 _____ N° estudiantes por grupo.
- 2.4 _____ N° de proyectos a desarrollar.
- 2.5 _____ Manejo de temáticas complejas (preparación de clase)
- 2.6 _____ Cantidad de actividades y tareas por cumplir a nivel institucional.
- 2.7 _____ Manejo de registros (observador estudiante, actas de atención a padres, planillas de notas, planes de mejoramiento, bitácoras o instrumentos institucionales)
- 2.8 _____ Dificultades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- 2.9 _____ Grupos de difícil manejo y abordaje.
- 2.10 _____ Falta de actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico a nivel institucional.
- 2.11 _____ Evaluación docente.
- 2.12 _____ La institución no cuenta con estrategias de trabajo académico para la actualización permanente de sus maestros.
- 2.13 _____ Diversidad de problemáticas a nivel institucional.
- 2.14 _____ Otro. ¿Cuál? _____

Explique _____

3. FACTORES ASOCIADOS AL CLIMA ORGANIZACIONAL (institucional)

Comprende todos aquellos aspectos que se dan en el ambiente laboral y las relaciones que se establecen dentro de la institución y que afectan la cualificación de su ejercicio docente.

- 3.1 _____ Falta de reconocimiento y estímulos a la labor docente.
- 3.2 _____ Dificultades o conflictos con otros docentes.
- 3.3 _____ Dificultades o conflictos con estudiantes.
- 3.4 _____ Relación con los padres de familia.
- 3.5 _____ Presiones o tensiones en el ambiente laboral.
- 3.6 _____ Individualismo presente en los grupos de trabajo.
- 3.7 _____ Falta de compromiso y responsabilidad de los compañeros.
- 3.8 _____ Tengo poco compromiso y motivación hacia el ejercicio docente.
- 3.9 _____ No me gusta compartir con mis compañeros de trabajo.

- 3.10 _____ Me siento poco valorado y reconocido por mi jefe.
3.11 _____ Me siento poco aceptado y reconocido por mis compañeros de trabajo.
3.12 _____ Considero que el trabajo con los pares es un espacio apto para el crecimiento personal y profesional.
3.13 _____ Se deben crear estrategias de trabajo institucional que favorezcan el proceso de cualificación de la labor docente.
3.14 _____ Otro. ¿Cuál? _____

Explique _____

¡Agradecemos su participación y apoyo a este proceso!

**Coordinación Bienestar Colegio Rogelio Salmona
(Sección Preescolar)**

COLEGIO ROGELIO SALMONA LA SALLE IED

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE;
OBSERVAR EL EJERCICIO DOCENTE**

CONOZCÁMONOS

PROTOCOLO N° 1

OBJETIVO:

Fortalecer el ejercicio profesional docente mediante la generación de un espacio de encuentro entre comunidades de aprendizaje que redunden en la observación de los elementos de las bitácoras de trabajo en el aula de clase.

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE:

Una Comunidad de Aprendizaje (CA) es la agrupación de personas profesionales docentes quienes, a partir de la socialización de la experiencia propia y la ilustración desde la literatura, estimulan su propio pensamiento crítico, potencian su desempeño profesional, desarrollan el trabajo cooperativo y genera una cultura reflexiva dentro de la organización. Hargreaves (2002) afirma que desarrollar destrezas colegiadas entre los maestros, traerá consigo el mejoramiento del desempeño de los estudiantes tanto en resultados académicos como en habilidades para el crecimiento colegiado y cooperativo. Esto, sin mencionar que, cualifica el desarrollo de discursos académicos en la comunidad docente, en la que incluso los equipos directivos están invitados a desarrollar prácticas de liderazgo transformacional, superando las prácticas dirigidas a la transacción operativa y administrativa en las que se pueden caer fácilmente en las instituciones educativas.

Las CA buscan generar espacios reflexivos desde una perspectiva de la experiencia y la socialización de las mismas. Es bastante probable que el ejercicio profesional docente, debido a la falta de costumbre por documentar y sistematizar sus experiencias, desarrollada entre otras razones por la ausencia de tiempo de calidad, pierda un tesoro invaluable que es el resultado de las horas y horas de experiencia en aula. Las prácticas exitosas que se tienen en aula, así como las prácticas que pueden ser denominadas como fracasos de aula, son experiencias que generalmente ofrecen unos aprendizajes de alto nivel que por lo regular se desaprovechan debido a que resultan ser experiencias que aportan en la inmediatez e individualidad, y no en la conciencia colectiva y estructural de la organización. Lo anterior es generalmente el resultado de culturas organizacionales que desarrollan el individualismo de los docentes como característica natural del ejercicio profesional.

A continuación, se propone el Protocolo N°1 para el inicio de un proceso que busca postergarse en el Gimnasio; este proceso consiste en la conformación de CA basados en la observación de nuestras prácticas educativas. Es importante que cada comunidad reciba una carpeta que servirá como registro documental del proceso de crecimiento, discusión y reflexión colectiva.

TRABAJO COOPERATIVO

Para cada sesión, y como mecanismo para el fortalecimiento del trabajo cooperativo, se debe mencionar que cada vez que la comunidad sesiones, se deben definir algunos roles para favorecer la producción reflexiva del equipo. Los roles que se definirán para cada sesión serán los siguientes:

1. **Moderador:** es la persona encargada de llevar el ritmo de la reunión. La da palabra y favorece que el escenario sea un espacio de escucha. No es indispensable que el moderador sea el líder designado por el Gimnasio, sino que puede ser cualquier otro integrante de la comunidad.
2. **Escriba:** si la reunión lo requiere, esta persona se encarga de tomar los apuntes en las herramientas destinadas por el Gimnasio, o de tomar los apuntes que se requieran en otro tipo de herramientas: hojas en blanco, cuadernos personales, agendas, etc. Al finalizar cada sesión, el escriba debe garantizar que se lean los apuntes de la reunión y que haga explícito si quedan pendientes, así como la fecha en que se deberá cumplir con estos.
3. **Cronómetro:** esta es la persona que se hace cargo del manejo del tiempo. Es importante que le haga saber al moderador o a la comunidad, si el tiempo se está agotando o si no se está aprovechando debido a que se esté desviando la discusión. En caso de que la actividad implique la intervención de cada miembro de la comunidad, el cronómetro dosifica el tiempo y garantiza, junto con el moderador, que todos participen.

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

"Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo."

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de "10" que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. En el aprendizaje cooperativo y en el individualista, los maestros evalúan el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios, pero en el aprendizaje competitivo, los alumnos son calificados según una cierta norma. Mientras que el aprendizaje competitivo y el individualista presentan limitaciones respecto de cuándo y cómo emplearlos en forma apropiada, el docente puede organizar cooperativamente cualquier tarea didáctica, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios."

Tomado de: <file:///C:/Users/GMMMC/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

PASOS PARA EL PROTOCOLO N° 1:

NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS INTEGRANTES	EDAD	AREA O DEPENDENCIA	CIUDAD DE PROCEDENCIA	TIEMPO DE EXPERIENCIA	UNIVERSIDAD (Pregrado)

PASO	ACTIVIDAD
1	Definición de roles para el trabajo cooperativo: - Moderador: _____. - Escriba: _____. - Cronómetro: _____.
2	Presentación de los integrantes de la CA: Cada integrante de la comunidad está invitado a presentarse ante sus compañeros de comunidad basado (puede ser) en dar respuesta a los siguientes ítems: <ul style="list-style-type: none"> - Nombre(s) y apellido(s). - La historia del nombre que se tiene (si aplica) - Edad (si se puede). - Lugar de nacimiento. - Expectativas de este trabajo. - Historia de la elección de carrera. - Formación académica. - Experiencia que ha tenido. - Actores inspiradores en su vida profesional. - Fortalezas que auto identifica en aula. - Debilidades que auto identifica en aula. - Expectativas que tiene en relación con este trabajo.
3	<p style="text-align: center;">REFLEXIÓN</p> <p style="text-align: center;">¿Qué podemos descubrir con el ejercicio?</p>



Bogotá, 30 de Agosto de 2019

Señor Rector
PABLO ANTONIO PLATA
COLEGIO ROGELIO SALMONA LA SALLE IED
La ciudad

Respetado Rector

Cordial y fraternal saludo.

La Universidad De La Salle dentro del proceso de formación en la maestría en docencia y en la línea de investigación 2019 y con el aval de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia ha aprobado el proyecto, "LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMONA LA SALLE IED" en el cual participa una estudiante de la maestría en docencia y un docente profesional en investigación como tutor.

El objetivo general del proyecto es "Desarrollar una estrategia académica que permita cualificar el ejercicio docente de los profesores de preescolar del Colegio Rogelio Salmona de Bogotá". En la primera fase se realiza el trabajo de campo, el cual consiste en hacer entrevistas, observaciones de escenarios institucionales y conversaciones con respecto a las bitácoras de trabajo; para ello hemos seleccionado una muestra aleatoria intencionada de seis docentes de grado jardín adscritas a la institución que usted lidera.

La estudiante de la maestría FRANCY JANNETH ORTIZ LUQUE identificada con CC 51.975.372 de Bogotá, quien está vinculada a su institución realizará el trabajo de entrevistas, conversatorios y encuestas en contacto con las profesoras y acordará las fechas para recoger la información.

Así las cosas, solicito su autorización para el desarrollo de nuestra investigación en su institución educativa y permitir a la estudiante en las fechas y horas acordadas recolectar la información requerida. Precisamos también que la información recolectada se mantendrá con anonimato, esta se maneja con criterios éticos vigilados por la Universidad De La Salle y están disponibles para su institución educativa.

Agradecemos de antemano su colaboración y disponibilidad para apoyar nuestra investigación, quedo a su disposición y atento a cualquier información que sea solicitada por usted o por la institución.

Cordialmente,

JOSÉ RAÚL JIMÉNEZ IBÁÑEZ Ph.D.
Investigador principal
Facultad de Ciencias de la Educación
jojimenez@unisalle.edu.co Cel. 3103005232





Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en docencia

Proyecto de investigación: LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMOA LA SALLE IED"

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PARA LA CUALIFICACIÓN DEL EJERCICIO DOCENTE EN EL COLEGIO ROGELIO SALMOA LA SALLE IED", avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá, investigación compuesta por investigador profesional e investigadora de la maestría en docencia se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad. Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que, sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

José Raúl Jiménez Ibáñez
Investigador Facultad de Ciencias de la Educación

Francy Janneth Ortiz Luque
Estudiante Investigadora Maestría en Docencia

Nombre

Firma del participante

Correo electrónico

Teléfono:

Francy Janneth Ortiz Luque

Francy Janneth Ortiz Luque

Francy Janneth Ortiz Luque

Francy Janneth Ortiz Luque

Francy Janneth Ortiz Luque

francyol@hotmail.com

3107529788





Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Sol Mario Camacho G

Firma del participante

Sol M^o Camacho

Ciudad y fecha

Bogotá - Agosto 2014

Teléfono:

3138031786

Correo electrónico

zolmaria@yahoo.es



Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Eliana Velásquez Amaya

Firma del participante

ELIANA VELÁZQUEZ AMAYA

Ciudad y fecha

Bogotá agosto/2019

Teléfono:

300 697 80 55

Correo electrónico

eliana_0621@hotmail.com



Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Diana Marcela González Sánchez

Firma del participante

Diana Marcela González Sánchez

Ciudad y fecha

Bogotá 13 Dic 2019

Teléfono:

3123792376

Correo electrónico

diana.marcela80@hotmail.com



Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Claudia Gisela Hineskoza

Firma del participante

Ciudad y fecha

Bogotá 08.2014

Teléfono:

302 3460631

Correo electrónico

claudiahineskoza23@gmail.com



Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Marisol Fenoy Alvarez

Firma del participante

Ciudad y fecha

Bogotá

Teléfono:

311 252 8489

Correo electrónico

marima_06@hotmail.com



Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación: Educación y sociedad
Proyecto de investigación: Formación docente, práctica reflexiva y escuela.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado maestro,

En el marco del proyecto de investigación "Comunidades de aprendizaje como estrategia de cualificación en la práctica docente" avalado por la Vicerrectoría de investigación y transferencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se expresa que es una necesidad fundamental contar con los soportes y argumentos teóricos y metodológicos que orienten los procesos encaminados al logro del objetivo de dicho proyecto.

En este sentido, su participación en la entrevista a la que se le convoca es muy importante, pues constituye una de las principales fuentes de información que permiten un acercamiento objetivo y sustentado. Esta actividad netamente académica, se rige por todas las normas éticas del uso de sus datos personales e información derivada de la sesión y asentamos que de ningún modo constituye algún tipo de evaluación de su actividad.

Es por ello, que solicitamos cordialmente su apoyo y colaboración para lo siguiente:

1. Facilitar la grabación de las sesiones de entrevista.
2. Participar de forma abierta y honesta con sus apreciaciones sobre los aspectos que se solicite dialogar.

Toda la información recopilada será analizada para dar cuenta del objetivo general, en este sentido, en ningún momento referirá a su identidad ni a las particularidades de su experiencia.

Agradecemos su amable atención y colaboración para permitirnos acercarnos a su experiencia con su consentimiento, ya que sin duda, será de gran aporte para la investigación y para la Universidad.

Frente a cualquier inquietud o requerimiento estamos a su disposición.

Cordialmente,

Francy Janeth Ortiz Luque
Investigador

Nombre

Luz Marina Vega Rodriguez

Firma del participante

Ciudad y fecha

Bogotá

Teléfono:

3118323556

Correo electrónico

luzmarver@hotmail.com